

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIANE MARIA ALESSI

**AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO  
CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON**

CURITIBA

2017

VIVIANE MARIA ALESSI

**AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO  
CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação,  
Linha de Cultura, Escola e Ensino, Universidade Federal do  
Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de  
Doutora em Educação.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Marynelma Camargo Garanhani

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Alessi, Viviane Maria.

As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon. – Curitiba, 2017.  
142 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani  
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Crianças – Linguagens. 2. Educação de crianças. I. Título.

CDD 372.2



## PARECER

Defesa de Tese de Viviane Maria Alessi para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Silva Ferreira, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Prof. Dr. Gilberto de Castro, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arleandra Cristina Talin Amaral, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Valéria Silva Ferreira		Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ângela Maria Scalabrin Coutinho		Aprovada
Prof. Dr. Gilberto de Castro		Aprovada
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Arleandra Cristina Talin Amaral		Aprovada

Curitiba, 22 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
MPAP 137022 / MBIAPÉ 2169216



## Agradecimentos

À orientadora, Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani, a quem o destino me deu a oportunidade de reencontrar, e que esteve sempre presente iluminando meu percurso pessoal e acadêmico. Obrigada pelo apoio, sensibilidade e conhecimentos compartilhados.

Aos professores doutores Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Arleandra Cristina Talin Amaral, Gilberto de Castro, Valeria Silva Ferreira e Valdete Côco pelas valiosas contribuições e reflexões apontadas durante a banca de qualificação/defesa.

Aos professores, crianças, familiares, equipe pedagógica e administrativa e demais profissionais do CMEI onde a pesquisa foi realizada pelo apoio e acolhimento. Foram momentos valiosos que guardarei com carinho.

Aos amigos da pós-graduação e da vida que participaram desta trajetória, em especial à Damaris Storck, Marcele Garbin Dagios, Lorena de Fátima Nadolny e Joseane de Fátima Machado da Silva pela interlocução constante.

Aos colegas do Educamovimento – Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação da Criança (UFPR) pelos momentos de reflexão, diálogo e muitas aprendizagens.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, meu esposo e meus filhos, pelo amor, incentivo e apoio em todas as minhas escolhas e desafios.

[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

## RESUMO

A pesquisa *As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon* teve como objetivo investigar como os bebês se comunicam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba (Paraná-Brasil). Como aporte teórico foram utilizados os estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, em especial as obras de Volochínov (2011, 2013) e Bakhtin (2009, 2011) que destacam a situação extraverbal que envolve o espaço, o sentido e os valores que permeiam a expressão comunicativa, marcada ainda por diferentes entonações e sempre dirigida socialmente, além da presença e influência do outro na constituição do indivíduo. Essas ideias foram complementadas pela teoria de psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon (1979, 2007, 2008), ao trazer considerações basilares sobre o desenvolvimento infantil. Ao longo do período de um ano, foram observados bebês (entre 8 a 24 meses) de uma turma de berçário, em situações cotidianas de interação com seus pares e adultos. As observações foram acompanhadas de filmagens e notas de campo. A partir das filmagens foram capturadas imagens que compõem o relatório. A análise dos episódios, organizados em: o choro, o riso, aiaiai, a disputa, o espelho, o colchonete e a professora, nos mostram que a linguagem do bebê ocorre por meio de enunciados que envolvem movimentos (gestos, expressões faciais, contato corporal, imitação) e sons (voz, choro, riso, balbucios, vocalizações, palavras, entonação). Em tese, é uma linguagem que se materializa na movimentação do corpo infantil, ou seja, uma linguagem corporal. Assim, se a linguagem é produzida pelo corpo, logo o corpo é produto e produtor de sentido. É por meio de seus movimentos que o bebê se expressa e, ao mesmo tempo, dá sentido à comunicação expressa pelo outro.

Palavras-chave: Linguagens. Bebês. Educação Infantil. Corpo e movimento.

## ABSTRACT

The research *The language of babies in Childhood Education: dialogues of the Bakhtin Circle with Henri Wallon* aimed to investigate how babies communicate in a Municipal Center of Early Childhood Education (CMEI) from Curitiba (Paraná-Brazil). As a theoretical contribution, the studies carried out by the Bakhtin Circle were used, especially the works of Volochínov (2011, 2013) and Bakhtin (2009, 2011). The theory highlights the extra verbal situation, which involves the space, the meaning and the values that permeate communicative expression, also marked by different intonations and always socially addressed, as well as the presence and influence of the other in the constitution of the individual. These ideas were complemented by Henri Wallon's theory of psychogenesis of the complete person (1979, 2007, 2008) by bringing forward basic considerations about child development. Over a one-year period, infants (8 to 24 months) of a nursery class were observed in daily situations of interaction with their peers and adults. The observations were also filmed and field notes were taken, and the images captured from the recordings were part of the report. The analysis of the episodes was organized in themes such as crying, laughter, aiaiai, the dispute, the mirror, the mattress and the teacher, and it shows us that the language of babies is characterized by statements that involve movements (gestures, facial expressions, body contact, imitation) and sounds (voice, crying, laughter, babbling, vocalizations, words, intonation). In theory, it is a language which materializes in the movement of the infant body, that is, a body language. Thus, if the language is produced by the body, the body is a product and a producer of meaning. It is through their movements that the babies express themselves and, at the same time, they give meaning to the communication expressed by the other.

Key-words: Languages. Babies. Childhood Education. Body and movement.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PESQUISAS QUE ABORDAM A LINGUAGEM DOS BEBÊS .....	21
QUADRO 2 – ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA TEORIA DE WALLON .....	42
QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DO CMEI DA PESQUISA "AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DE BAKHTIN COM HENRI WALLON".....	70
QUADRO 4 – CRIANÇAS MATRICULADAS NO BERÇÁRIO 2 DO CMEI DA PESQUISA "AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DE BAKHTIN COM HENRI WALLON" .....	70
QUADRO 5 – CRIANÇAS MATRICULADAS NO BERÇÁRIO 2 DO CMEI DA PESQUISA "AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DE BAKHTIN COM HENRI WALLON" .....	71
QUADRO 6 – CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA "AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DE BAKHTIN COM HENRI WALLON" .....	73
QUADRO 7 – EPISÓDIOS DE ANÁLISE DA PESQUISA "AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DE BAKHTIN COM HENRI WALLON".....	86

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 - PLANTA BAIXA DA SALA DO BERÇÁRIO E DISPOSIÇÃO DO MOBILIÁRIO DO CMEI DA PESQUISA "AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DE BAKHTIN COM HENRI WALLON" 76

## **LISTA DE IMAGENS**

IMAGEM 1 – O TROCADOR DA SALA DO BERÇÁRIO DE UM CMEI DE CURITIBA ..... 77

IMAGEM 2 - O SOLÁRIO DA SALA DO BERÇÁRIO DE UM CMEI DE CURITIBA ..... 78

## **LISTA DE FRAMES**

FRAMES DO EPISÓDIO 1 .....88

FRAMES DO EPISÓDIO 2 .....92

FRAMES DO EPISÓDIO 3 .....96

FRAMES DO EPISÓDIO 4 .....99

FRAMES DO EPISÓDIO 5 .....102

FRAMES DO EPISÓDIO 6 .....105

FRAMES DO EPISÓDIO 7 .....108

## **LISTA DE FICHAS DOS EPISÓDIOS**

FICHA DO EPISÓDIO 1 – O CHORO .....	88
FICHA DO EPISÓDIO 2 – O RISO .....	92
FICHA DO EPISÓDIO 3 – AIAIAI .....	96
FICHA DO EPISÓDIO 4 – DISPUTA DE BRINQUEDOS .....	99
FICHA DO EPISÓDIO 5 – O ESPELHO.....	102
FICHA DO EPISÓDIO 6 – O COLCHONETE.....	105
FICHA DO EPISÓDIO 7 – A PROFESSORA.....	108

## **LISTA DE SIGLAS**

ADVB – Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil

BI – Berçário 1

BII – Berçário 2

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

ISAE – Instituto Superior de Administração e Economia

FGV – Fundação Getúlio Vargas

MEC – Ministério da Educação

MI – Maternal 1

MII – Maternal 2

MIII – Maternal 3

MBA – Master in Business Administration

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
1.1. O PROBLEMA A SER INVESTIGADO .....	19
1.2. A JUSTIFICATIVA DO ESTUDO E SEUS OBJETIVOS .....	24
<b>2. O CÍRCULO DE BAKHTIN EM DIÁLOGO COM HENRI WALLON: REFERENTES TEÓRICOS PARA PENSAR AS LINGUAGENS DE BEBÊS... ..</b>	<b>31</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>60</b>
3.1. A PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS .....	63
3.2. OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA .....	69
3.3. A INSERÇÃO NO CMEI E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	78
<b>4. OS BEBÊS E SEUS ENUNCIADOS .....</b>	<b>85</b>
<b>5. AS LINGUAGENS DOS BEBÊS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>140</b>

## APRESENTAÇÃO

Existe um país onde as pessoas quase não falam. Nesse estranho país, é preciso comprar as palavras e engoli-las para poder pronunciá-las. [...]. Amanhã é o aniversário de Cybelle. Philéas está apaixonado. Ele gostaria de dizer a ela “eu te amo”, mas ele não tem dinheiro o bastante em seu cofrinho.

Agnès de Lestrade.<sup>1</sup>

A epígrafe apresentada é o recorte de um livro encantador da francesa Agnès de Lestrade. Nele a autora fala das palavras, a forma mais usual que utilizamos para expressar nossos sentimentos. No mundo fictício criado pela autora, as palavras precisam ser compradas ou é possível encontrar na lata do lixo aquelas que geralmente são bobas ou sem graça. É possível, ainda, tentar pegar algumas que se perdem e saem voando por aí. O pequeno Philéas, personagem central da história, vive um dilema: quer abrir seu coração à doce Cybelle, mas as palavras que gostaria de dizer custam uma fortuna.

Essa história me lembra dos bebês que ainda não possuem as palavras para manifestar seus desejos, vontades e necessidades. Bebês que usam “a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer” (DELGADO; MARTINS FILHO, 2013, p. 21).

Estudar as linguagens infantis é um desafio que vem me acompanhando há algum tempo e que me mobiliza a aprofundar os estudos.

Aqui, vale citar que a linguagem oral nunca foi uma característica marcante em minha vida. Tímida e sempre muito retraída, estudei boa parte do Ensino Fundamental em instituição religiosa, com certa rigidez e tradicionalismo que lhe são características. Recordo-me de que, para ingressar na antiga segunda série<sup>2</sup> desta escola, precisei fazer um teste. Mas, como não consegui realizá-lo, em função do nervosismo de estar sozinha em uma sala com a religiosa responsável, precisei refazê-lo em outra ocasião com uma professora e mais uma criança que também passava pela mesma situação.

Ao terminar o Ensino Fundamental, ganhei uma bolsa de estudos para realizar o Ensino Médio em uma escola particular, mas optei por cursar Magistério no Instituto de Educação do Paraná, onde fui aprovada após teste para ingresso.

---

<sup>1</sup> Trecho de *A grande fábrica de palavras*. Livro de literatura infanto-juvenil de Agnès de Lestrade e ilustrações de Isabelle Gamin (LESTRADE, 2010, não paginado).

<sup>2</sup> Atualmente corresponde ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Durante o curso e, em especial nos estágios, precisei vencer minha timidez, principalmente ao me posicionar para um grande número de pessoas, pois esse é um requisito básico para quem almeja ser professora. Ainda durante o Magistério, comecei a atuar como professora auxiliar na Educação Infantil de uma escola particular. E aí começou um compromisso profissional voltado para a educação de crianças.

A necessidade de ampliar a formação, levou-me a ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 1998, em paralelo com o Curso adicional para Educação Infantil, do Instituto de Educação do Paraná.

Em 2001, no último ano de graduação, participei de um concurso chamado Top Universitário, promovido pela Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil (ADV-BR), com um projeto de Pedagogia Hospitalar. Meu projeto foi o vencedor do concurso daquele ano e, entre os prêmios, recebi recursos que viabilizaram a implantação de uma classe hospitalar no Hospital Universitário Evangélico de Curitiba para atender crianças, principalmente na ala dos queimados. A proposta do projeto era a de que recebessem acompanhamento educacional durante o período em que estivessem internadas, com o objetivo de minimizar as perdas curriculares e colaborar com a sua reinserção na escola.

Outro prêmio que recebi deste concurso foi uma bolsa para cursar uma pós-graduação no Instituto Superior de Administração e Economia da Fundação Getúlio Vargas (ISAE-FGV). Optei pelo curso Master in Business Administration (MBA) Executivo em Gestão de Responsabilidade Social Corporativa, tendo em vista que, na época, atuava na Fundação Solidariedade, instituição mantida pela empresa Volvo e seus funcionários, com o propósito de abrigar crianças e adolescentes em situação de risco.

Concursada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba desde 2000, atuei a maior parte do tempo com crianças pequenas<sup>3</sup> (e/ou voltada para elas), seja em sala de aula, na direção de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) ou como pedagoga na formação dos profissionais que atuam nos CMEIs e Escolas com Educação Infantil da referida rede de ensino.

Os estudos envolvendo as linguagens infantis acabaram fazendo parte da minha trajetória profissional, com maior intensidade a partir de 2005, quando trabalhei na elaboração

---

<sup>3</sup> Neste estudo o termo *criança pequena* corresponde à faixa etária da educação infantil (dos 3 meses até os 5 anos). Plaisance (2004) discute, em seu estudo, o recorte arbitrário da chamada pequena infância, que depende dos dispositivos institucionais, das representações a ela associadas e do mercado voltado para tal faixa etária.

do Caderno Pedagógico de Oralidade<sup>4</sup> (CURITIBA, 2008), da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba. Ao atuar na formação de profissionais da Educação Infantil do município, no Departamento de Educação Infantil da SME, participei da implementação desse material, após sua publicação em 2008. Participar desse trabalho trouxe algumas inquietações e questionamentos sobre a linguagem das crianças, as quais me mobilizaram a investigar sobre o tema no Mestrado da Universidade Federal do Paraná, entre 2009 a 2011.

Na dissertação realizada para a obtenção do título de Mestre em Educação, intitulada *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin* (ALESSI, 2011), analisei o discurso<sup>5</sup> infantil e utilizei como material empírico as rodas de conversa<sup>6</sup> realizadas com crianças de 4 a 5 anos, em CMEIs de Curitiba, à luz da teoria do Círculo de Bakhtin<sup>7</sup>.

Nesta pesquisa, pude perceber a riqueza dos diálogos construídos pelas crianças, que nos revelam as diversas maneiras que elas têm de ver o mundo em que vivem, suas percepções dos acontecimentos, das pessoas e coisas que estão a sua volta, revelam as suas singularidades, resultado da cultura, dos valores e hábitos de suas famílias, deixando as suas marcas de sujeito social, histórico, com um jeito próprio de sentir, ver e agir sobre o mundo. Isso tudo se faz transparecer na linguagem.

Para além dos enunciados infantis, o que observei nessas situações foi uma postura do professor restrita a aspectos temático-informativos<sup>8</sup>, empobrecendo o diálogo; preocupado muito mais com o tema, a informação veiculada e o controle das crianças, do que com as ideias de seus participantes. Muitas vezes, o professor esquecia-se de que o conhecimento precisa ser construído.

---

<sup>4</sup> O material apresenta experiências educativas e orientações para o trabalho envolvendo temas como linguagem dos bebês, conversa, jogos de linguagem e narrativas.

<sup>5</sup> Na perspectiva bakhtiniana, o *discurso* é entendido como as vozes sociais presentes nos enunciados.

<sup>6</sup> *Rodas de conversa* são momentos da rotina, que ocorrem na maioria das instituições de Educação Infantil, com o objetivo de oportunizar às crianças a prática da linguagem oral, por meio da expressão de suas opiniões e ideias sobre diferentes assuntos pertinentes à faixa etária do grupo. Com a coordenação e/ou mediação do professor, as crianças sentam-se em círculo para conversar sobre temas relacionados ao seu cotidiano, situações vivenciadas na própria instituição, na família ou outro grupo de convivência social (ALESSI, 2011).

<sup>7</sup> Em 2014 a dissertação foi publicada: ALESSI, V. M. *Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

<sup>8</sup> Percebi na investigação (ALESSI, 2011) que as rodas de conversa discorriam dentro de um tema proposto, na maioria das vezes pelo professor, e com o propósito de trazer informações que ele julgava importantes para as crianças, por isso o termo temático-informativo.

Isso decorre, principalmente, em função das rodas de conversa ocorrerem em instituições educativas, o que acaba incorporando, indubitavelmente, aspectos específicos deste espaço, com uma característica pedagógica, em que a ênfase está na tarefa de ensinar, com a apropriação dos saberes considerados legítimos pela sociedade e que devem ser, via de regra, transmitidos pelo professor, através do sistema educativo. Essa função acabou prevalecendo nas rodas analisadas, o que impossibilitou que a conversa fluísse entre as crianças e adultos, pois houve, constantemente, a retomada e correção feitas pelo professor no sentido de garantir a efetivação da proposta inicial (ALESSI, 2011, p. 125).

Nesse sentido, além de reconhecer a função da instituição educativa, como corresponsável pelo cuidado e educação das crianças, é preciso que o professor considere as crianças como ativas e capazes, promovendo práticas que legitimem os conhecimentos e opiniões infantis, evitando uma postura centralizadora e controladora (ALESSI, 2011).

Ao refletir sobre a pesquisa (ALESSI, 2011) e atuar na formação continuada de profissionais<sup>9</sup> da Educação Infantil, na SME de Curitiba, questionei-me sobre os encaminhamentos envolvendo as práticas comunicativas com outras faixas etárias, quando as crianças ainda estão em processo de desenvolvimento da linguagem oral. Se nas rodas de conversa, que deveriam se constituir em um espaço de ampliação da competência narrativa e das possibilidades discursivas das crianças, já foi possível perceber a centralização do papel do adulto-professor, como então seriam os outros momentos vivenciados pelas crianças? Quais as oportunidades dialógicas elas têm vivenciado? E no caso dos bebês, que ainda não desenvolveram a linguagem oral, como ocorre a comunicação<sup>10</sup> com adultos e outras crianças?<sup>11</sup>

Tendo em vista que os saberes, de todas as áreas, passam pela interlocução, uma vez que o diálogo converge para a construção de sentidos: como as crianças manifestam suas ideias, desejos e sentimentos quando ainda não desenvolveram a oralidade? De que forma a gestualidade atua como elemento comunicativo e é considerada nesta interlocução, de forma a garantir um legítimo processo dialógico na instituição educativa? Esses são alguns questionamentos que me levaram à pesquisa **As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon**.

---

<sup>9</sup> Professores, diretores e pedagogos dos CMEIs e escolas municipais com Educação Infantil. Algumas escolas na RME, além de atender as turmas do Ensino Fundamental, possuem turmas de Educação Infantil, com a faixa etária de 4 a 5 anos.

<sup>10</sup> Em uma perspectiva bakhtiniana, “a comunicação, tomada como realidade fundamental da língua, é justamente o processo de expressar-se *em relação* ao outro, e não simplesmente para o outro. É esse *em relação*, pelo qual o eu só existe em relação ao outro, e só assim pode se expressar, que configura a dinâmica da interação verbal/discursiva” (MOLON, VIANNA, 2012, p. 148, grifos dos autores).

<sup>11</sup> Há orientação da SME para que as rodas de conversa aconteçam também nas turmas de Berçário (crianças com três meses a dois anos) dos CMEIs.

Pensar nos bebês e no trabalho desenvolvido para esta faixa etária em instituições educativas é um grande desafio, uma vez que

em grande parte das instituições das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal até hoje as legislações vigentes, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores. Isto é, apesar dos bebês e das crianças bem pequenas estarem presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não tem dado atenção as especificidades da ação pedagógica nas escolas de educação infantil (BARBOSA, 2010, p. 01-02).

Por outro lado, temos acompanhado, recentemente, que as pesquisas envolvendo os bebês no contexto educativo vêm ganhando destaque na academia e subsidiando, cada vez mais, as práticas educativas e a formação dos profissionais que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos (CASTRO, 2011; COUTINHO, 2010; FOCHI, 2013; GUIMARÃES, 2011; RAMOS, 2006)<sup>12</sup>. E, mesmo com o aumento significativo de pesquisas e estudos que têm sido produzidos sobre as especificidades da faixa etária de zero a dois anos, ainda nos deparamos com práticas e posturas que não consideram as particularidades dos bebês no processo educativo.

Ao participar da formação continuada para os pedagogos de CMEIs e Escolas com Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba, pude verificar que muitas propostas exemplificadas pelos formadores estavam voltadas para as crianças maiores (de 4 a 5 anos) da Educação Infantil. E quando questionados sobre o trabalho com os bebês, era comum apresentarem possíveis adaptações. Essa atitude, ao meu ver, acaba sendo comum para muitos profissionais, uma vez que a nossa própria formação acadêmica enfatiza as crianças maiores. Com isso, acabamos antecipando práticas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil e, na própria Educação Infantil, práticas das crianças da faixa etária de pré-escola para os bebês. É o que Rocha (1999, 2007) chama de versão escolar do conhecimento<sup>13</sup> presente nas práticas da Educação Infantil.

Segundo Coutinho (2010, p. 212) “na contemporaneidade nos deparamos com abordagens, como a proveniente da área da sociologia da infância, que situa o bebê como um ator que tem suas impressões sobre as experiências que vive, que faz escolhas e comunica-se

<sup>12</sup> Em levantamento realizado em 2008 no projeto de cooperação técnica MEC-UFRGS sobre as produções na área da educação infantil – abrangendo artigos em periódicos, teses e dissertações, comunicações acadêmicas e livros – os pesquisadores localizaram um total de 300 produções, sendo que 20% do total referiam-se à faixa etária de 0 a 3 anos (BRASIL, 2009a).

<sup>13</sup> A ênfase recai no processo de ensino, de forma fragmentada e parcializada do conhecimento (ROCHA, 1999, 2007).

constantemente com o seu entorno social”, ou seja, o bebê é considerado como capaz, competente, com jeito próprio de sentir e atuar no mundo e que utiliza inúmeras linguagens para se comunicar. Conforme defende Gerbelli (2006, p. 23) “compreender que o bebê comunica pode ser o primeiro passo para compreender o que o bebê comunica”.

Nesse cenário apresento a tese, desenvolvida no Programa de Pós-graduação da UFPR, a qual se estrutura da seguinte forma:

No primeiro capítulo – *Introdução* – realizo um mapeamento de pesquisas envolvendo a temática da linguagem de bebês e apresento o problema central da presente pesquisa, bem como seu objetivo.

No segundo capítulo – *O Círculo de Bakhtin em diálogo com Henri Wallon: referentes teóricos para pensar as linguagens de bebês* – trago a sistematização das teorias que sustentam esta investigação, as quais são os estudos dos intelectuais pertencentes ao chamado Círculo de Bakhtin e a teoria da psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon.

O detalhamento sobre o contexto e as crianças participantes da pesquisa, os instrumentos e procedimentos adotados na investigação compõem o terceiro capítulo – *Procedimentos Metodológicos da pesquisa*.

No quarto capítulo – *Os bebês e seus enunciados* – apresento a análise dos dados produzidos durante a pesquisa, com a apresentação e reflexão de sete situações: o choro, o riso, aiaiai, a disputa, o espelho, o colchonete e a professora.

No quinto capítulo – *As linguagens dos bebês* – apresento as conclusões e considerações que consolidam a tese sobre a linguagem dos bebês, refletindo sobre a visibilidade dos bebês na contemporaneidade e o papel do professor envolvendo a linguagem na educação e cuidado dos bebês.



FRAME 1



## 1. INTRODUÇÃO

Ser significa conviver. [...]. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o *outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*.

Mikhail Bakhtin<sup>14</sup>

Esta epígrafe nos faz refletir sobre a importância do outro em nossa vida. Segundo o autor, “eu não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2011, p. 342). E conhecer esse outro-bebê e sua linguagem é o desafio deste estudo.

Para refletir sobre a especificidade da pesquisa sobre e com bebês, o presente capítulo contextualiza o problema a ser investigado, apresentando um mapeamento dos estudos realizados sobre a temática da pesquisa, seguido pela justificativa e o objetivo do estudo.

### 1.1. O PROBLEMA A SER INVESTIGADO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil passa por um processo de construção de sua identidade, envolvendo discussões sobre a concepção de criança, infância e, conseqüentemente, a função de sua instituição. Além destas discussões, que abrangem diferentes esferas da sociedade, ainda precisamos avançar em muitos aspectos, entre esses o debate sobre o trabalho educativo envolvendo a faixa etária de 0 a 3 anos também se faz necessário. Silva e Pantoni (2009) atestam sobre a carência de investigações envolvendo esta faixa etária, o que revela, por um lado

o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do status que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais (SILVA, PANTONI, 2009, p. 8).

Rossetti-Ferreira já alertava, em meados de 2009, que a “discussão sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches tem se mostrado prioritária” (ROSSETTI-FERREIRA et. al., 2009, p. 438) e que, recentemente, essa temática “começa a

---

<sup>14</sup> BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011. p. 341 (grifos do autor).

ser tratada em cursos de formação de professores” (ROSSETTI-FERREIRA et. al., 2009, p. 438). A mesma preocupação é levantada por Oliveira (2009), ao destacar que os estudos que tratam do desenvolvimento e aprendizagem em ambiente coletivo não são incluídos na formação docente de profissionais que atuam com as crianças pequenas.

Segundo Oliveira (2009), as pesquisas em diferentes áreas do conhecimento têm apontado que “a criança é um ser ativo que, desde o nascimento, interage com parceiros diversos que a ajudam a significar o mundo e a si mesma, a realizar um número crescente de diferentes aprendizagens e a constituir-se como um ser histórico singular” (OLIVEIRA, 2009, p. 32). Nesse sentido, perceber esse processo de constituição da subjetividade infantil, que perpassa e é perpassada pela linguagem, nos permite conhecer melhor a criança e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse cenário, temos estudos envolvendo as linguagens dos bebês, os quais advêm de diferentes áreas de conhecimento, como educação, linguística, psicologia, fonoaudiologia, entre outras. Ao realizar um mapeamento de pesquisas produzidas sobre a linguagem oral e interação com crianças de 0 a 3 anos na região sul, Bragagnolo (2014) aponta um número restrito de trabalhos na área da educação, o que demonstra uma fragilidade e preocupação “nesse momento de importante crescimento da história da educação infantil” (BRAGAGNOLO, 2014, p. 6). Ao estender este mapeamento pelo território brasileiro, conforme nos mostra o APÊNDICE 3, esse número ainda apresenta uma fragilidade, principalmente se considerarmos que esses estudos são poucos e nem sempre divulgados aos profissionais envolvidos (OLIVEIRA, 2009).

O QUADRO 1, construído com base em consulta realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações, mostra o número de estudos realizados entre 1989 a 2015 e, para esse mapeamento, foram utilizadas as palavras-chaves *linguagem* e *bebês*.

Área	Número de pesquisas
Educação	9
Psicologia	13
Linguística	8
Fonoaudiologia	4
Ciências Médicas/Saúde	4
Educação Física	1
Total	39

QUADRO 1 – PESQUISAS QUE ABORDAM A LINGUAGEM DOS BEBÊS  
 FONTE: A autora (2015)

O QUADRO 1 apresenta um total de 39 pesquisas que abordam a linguagem dos bebês, sendo a maioria na área da psicologia (13). Algumas das pesquisas não tratam da linguagem como objetivo central, mas abordam o tema. Outra importante análise é que, do total de pesquisas (39), apenas 12 envolveram crianças em ambientes educativos coletivos<sup>15</sup>. Destas 12 pesquisas, 8 são da área de educação e 4 são da psicologia.

Mais uma vez destaco a necessidade de ampliar o número de estudos envolvendo as crianças pequenas e, mais especificamente, os bebês, pois, com o significativo aumento de famílias que procuram por instituições para atender à essa faixa etária, torna-se primordial aprofundarmos nossos conhecimentos sobre as especificidades dessa fase da vida. Além disso, compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem do bebê em ambiente educativo coletivo constitui um requisito fundamental para pensar em propostas educativas adequadas e desafiadoras, que reconhecem o bebê como sujeito de direitos e ator social competente. Portanto, além do conhecimento de estudos já existentes, os pesquisadores da área da Educação Infantil necessitam ampliar esses conhecimentos ao tomar consciência da importância do tema da linguagem para o trabalho educativo com as crianças, dado que “um dos elementos mais evidentes e de intensa evolução, nessa fase da vida, se permeado pela interação com o outro, é a linguagem e pode ser considerada uma ferramenta central para a apropriação de outros conhecimentos que desenharam o universo infantil” (BRAGAGNOLO, 2014, p. 6).

As pesquisas na área da educação apontam que: nas formas de comunicação utilizadas pelos bebês, anteriores à linguagem oral, podemos observar os gestos, olhares, choro, sorriso,

<sup>15</sup> Fochi e Barbosa (2012, p. 2) utilizam o termo *ambientes educativos coletivos* para se referir às instituições de educação infantil, consideradas pelos autores como “privilegiado lugar das crianças”.

vocalizações, imitação, expressões faciais e balbucios (RAMOS, 2010; CASTRO, 2011; SESTINI, 2008; SCUDELER, 2015 e SCHMIDTT, 2008).

Dias (2010) considera a linguagem oral como a mais complexa, sendo o último modo de comunicação a se desenvolver e o seu “pleno desenvolvimento depende da boa evolução das comunicações primárias” (DIAS, 2010, p. 107). Eu diria que, mesmo diante da complexidade da linguagem oral, as outras formas de comunicação utilizadas pelos bebês também têm seu grau de complexidade. Tendo em vista que o bebê precisa se fazer entender diante do outro para ter suas necessidades e vontades atendidas, e que algumas vezes essa leitura não corresponde à real intenção, temos uma comunicação que considero complexa e desafiante: construir uma relação dialógica com os bebês, mesmo quando estes ainda não utilizam a oralidade.

No livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin afirma que “ser significa comunicar-se pelo diálogo” (BAKHTIN, 2015, p. 293). No texto *Reformulação do livro sobre Dostoiévski*, o autor complementa essa ideia e apresenta uma noção do que constitui uma relação dialógica. Segundo ele,

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Uma das formas de comunicação apontadas pelas pesquisas, mas que não foi aprofundada nos estudos que pesquisei foi o gesto. Segundo Flabiano-Almeida e Limongi (2010) os gestos são definidos como “ações produzidas para fins de comunicação, geralmente realizados usando-se os dedos, mãos e braços, mas podendo também incluir movimentos faciais e corporais” (FLABIANO-ALMEIDA, LIMONGI, 2010, p. 458).

Flabiano-Almeida e Limongi (2010) destacam a importância dos gestos no processo de desenvolvimento da linguagem. Através dos gestos, a criança consegue se referir a objetos cujos nomes ainda não consegue verbalizar. Dessa forma, os gestos apresentam-se como um meio para que a criança possa aprender a expressar diferentes significados e ampliar seu vocabulário. Segundo as autoras,

as evidências têm mostrado que os gestos funcionam não apenas como elemento de transição entre as ações motoras e a linguagem oral, mas também como facilitador do processo de produção da fala, fornecendo à criança, nos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem, recursos cognitivos extras, que permitem representar e comunicar ideias mais complexas, enquanto ainda não conseguem fazê-lo exclusivamente por meio da fala (FLABIANO-ALMEIDA, LIMONGI, 2010, p. 459).

Além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, as autoras destacam a função social do gesto, o qual possibilita que o interlocutor, ao interpretar o gesto da criança, forneça o modelo de como expressar-se por meio da fala, como ocorre, por exemplo, quando o adulto nomeia o objeto que a criança apontou. Dessa forma, é importante considerar as funções comunicativa, de interação social e atenção compartilhada que os gestos propiciam, além de ponderar as variações culturais e as especificidades dos gestos representativos próprios do ambiente familiar.

De forma geral, as pesquisas corroboram para exemplificar que “as crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar e o fazem de modo intencional” (COUTINHO, 2010, p. 128). E o outro indivíduo tem um papel primordial nesse processo, como aquele que atribui sentido à manifestação da criança, responde e serve de referência, mediando o processo de desenvolvimento e aprendizagem, visto que o desenvolvimento é um “processo de construção social que se dá nas e através das ações e interações estabelecidas por esses indivíduos com outras pessoas, em ambientes social e culturalmente organizados” (ROSSETTI-FERREIRA et. al., 2009, p. 444). Schmidt (2008, p. 105-106) reforça essa ideia ao afirmar que

[...] é por meio do outro que o mundo começa a adquirir significação, o que atribui a esse outro o papel de mediador da criança com o mundo. A exemplo do gesto de apontar tornou-se clássico para essa explicação; um movimento involuntário ou espontâneo ganha resposta do outro, que o compreende como indicativo de um desejo a ser alcançado. Ao ser respondido de tal forma, ganha uma significação apropriada gradativamente, na relação.

Essa comunicação infantil, que inicia muito antes da linguagem oral, é construída permanentemente pela criança, em constante interação com os outros e com o meio no qual está inserida. Geraldi (2007) afirma que

a linguagem, enquanto atividade, implica que até mesmo as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto “instrumentos” próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irreptível, do insolúvel, mostrando sua vocação para a mudança (GERALDI, 2007, p. 48).

As pesquisas de diferentes áreas do conhecimento ressaltam a diversidade de recursos comunicativos utilizados pelos bebês para se expressarem e a importância do outro, pois esse

encontro com o outro vai contribuir para a construção da sua linguagem e a constituição da sua subjetividade.

A convergência de setores diversos de pesquisa para a consideração do contexto interpessoal em que se dá o desenvolvimento serve para reiterar a sua importância e confirmar seu sentido: o recorte fundamental do mundo pelo bebê – o núcleo de seu ‘ambiente natural’ – é o outro; em sua agenda, o item principal é o encontro. É com o outro, e através dele, que se constitui o eu (BUSSAB; PEDROSA; CARVALHO, 2007, p. 108).

Em uma pesquisa que analisa a fala materna, sua estrutura e seu conteúdo semântico e a contribuição para o desenvolvimento da linguagem infantil, Pessoa (2008) destaca que, durante o desenvolvimento inicial, os pais são os agentes sociais que compreendem melhor as intenções dos bebês, atribuindo sentidos aos comportamentos deles e, dessa forma, podem prover o apoio adequado de que eles precisam. Portanto, desempenham o papel de mediadores na construção do mundo sociocultural da criança.

Assim, esses agentes sociais, mencionados pela autora, podem ser considerados os profissionais que interagem com os bebês nas instituições educativas. Para além da díade mãe-filho, que acaba prevalecendo nos estudos da psicologia<sup>16</sup>, precisamos considerar a atual conjuntura da sociedade, na qual as crianças passam boa parte do seu dia a dia convivendo com adultos e, principalmente, com outras crianças em creches e pré-escolas.

Assim, as pesquisas apresentadas anteriormente nos mostram que as crianças se comunicam por meio do olhar, choro, vocalizações, riso, balbúcio, expressão facial, movimentação corporal e gestos. Mediante essas considerações me pergunto: **como os bebês se comunicam no CMEI?**

## 1.2 A JUSTIFICATIVA DO ESTUDO E SEU OBJETIVO

Ao analisar os principais resultados apontados pelas pesquisas citadas, percebemos que a linguagem dos bebês ocorre de forma diferente da do adulto. Pino (2006) aponta que entre adultos e crianças não há apenas semelhanças, mas também diferenças, que revelam as condições específicas e peculiares de serem crianças. São nessas condições específicas de ser criança que se centra esta investigação. Partindo, então, da premissa de que as crianças utilizam diferentes formas de comunicação, construídas em processo contínuo de interação

---

<sup>16</sup> Segundo Rossetti-Ferreira et. al. (2009), estes estudos começaram a aparecer com maior frequência a partir das décadas de 1950/1960, mas ainda prevalecem nas pesquisas atuais.

com os outros, esta pesquisa busca investigar as linguagens utilizadas por bebês entre 8 a 24 meses que frequentam uma instituição de Educação Infantil.

O acesso a creches e pré-escolas configura-se, a partir da Constituição de 1988, como direito das crianças e, atualmente, vislumbramos um aumento significativo no número de crianças que, cada vez menores, passam a frequentar ambientes educativos coletivos. As crianças, atendidas em período integral, passam entre 9 a 11 horas diárias convivendo com adultos e seus coetâneos. O documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009b) alega que

podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias (BRASIL, 2009b, p. 9).

No reconhecimento de que a creche pode ser um espaço-tempo riquíssimo de convivência e interação entre crianças e adultos, optei por observar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem infantil em uma instituição municipal de Educação Infantil. Wallon (1979) afirma que, para conhecer o comportamento da criança, é necessário “observá-la nos diferentes campos e nos diferentes exercícios da sua atividade cotidiana, ou seja, em particular na escola” (WALLON, 1979, p. 20). A escolha de uma instituição que compõe uma Rede Municipal de Ensino se deu em função do desejo de realizar a pesquisa na rede pública e pela proximidade profissional, uma vez que atuo, como professora e pedagoga, na RME de Curitiba.

O relatório, publicado pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2009b, p. 36) afirma que “os bebês sabem muitas coisas que nós não reconhecemos porque ainda não conseguimos ver, compreender, analisar, ou seja, reconhecer como um saber”. Diante disso, além de buscar compreender sobre o processo de construção da linguagem em um espaço educativo de uma rede pública, espero que o estudo possa subsidiar a reflexão e planejamento de propostas desenvolvidas nas instituições educativas da Educação Infantil e na formação de seus profissionais.

Nessa perspectiva, recorri aos estudos sobre a linguagem desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin e a teoria da psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon para sustentar

teoricamente a investigação. A escolha desse referencial se deve a dois fatores: o primeiro se justifica em função da minha aproximação com as ideias do Círculo de Bakhtin que aconteceu durante o estudo do Mestrado e que julgo como basilares para a discussão sobre a linguagem no âmbito educacional. E o segundo é que os estudos de Wallon apresentam ideias que complementam as discussões do Círculo de Bakhtin e permitem reflexões acerca de temas significativos sobre o desenvolvimento de bebês como: o movimento, a cognição e a afetividade.

O Círculo de Bakhtin<sup>17</sup> teve como principais integrantes os russos Bakhtin, Volochínov e Medviédev e aborda a linguagem em uma perspectiva dialógica, que considera o homem como ser de linguagem, constituído em permanente interação com o outro. A grande contribuição dos escritos do círculo bakhtiniano é, segundo Castro (2014, p. 31), “estudar a linguagem pela ótica da interação, vendo-a como a energia fundamental e mobilizadora dos sujeitos, de suas relações interpessoais e das suas produções intelectuais”.

O Círculo esclarece que uma única palavra pode ter muitos sentidos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; VOLOCHÍNOV, 2013). Ao considerarmos as diferentes formas de comunicação dos bebês, uma mesma manifestação comunicativa pode ter diferentes sentidos, como no caso do choro, por exemplo, que pode representar fome, dor, desconforto, entre outros. Como, então, perceber as especificidades/singularidades na regularidade? Quais são os sentidos produzidos pelos bebês na comunicação que eles utilizam entre seus pares e com os adultos? Como ocorre a produção de sentidos da linguagem entre os bebês? Como isso é percebido/interpretado pelo interlocutor?

Os estudos realizados pelo grupo, e que temos acesso até este momento, não aprofundaram suficientemente a discussão sobre a linguagem não-verbal, mas destacam alguns elementos que apoiam nosso estudo, como a situação extraverbal que deve ser considerada: o espaço, o sentido e os valores que permeiam a expressão comunicativa, marcada ainda por diferentes entonações, sempre dirigida socialmente e a presença e influência do outro na constituição do indivíduo.

Na análise de pesquisas que abordam a temática da linguagem dos bebês, percebi que, em relação ao referencial teórico utilizado, são escassas aquelas que incorporam os estudos do Círculo de Bakhtin. Foram apenas 3 estudos na área da educação que fizeram menção aos intelectuais russos. Castro (2011), por exemplo, utilizou conceitos como dialogismo, exotopia, alteridade, enunciado, texto dialógico, responsividade e polifonia para observar e

---

<sup>17</sup> Nome atribuído posteriormente por estudiosos do grupo. Também chamado de Círculo de Leningrado.



analisar a constituição da linguagem entre/dos bebês e as estratégias comunicativas anteriores à fala. Com base nas suas leituras de Bakhtin, a autora chega à conclusão de que as crianças produzem textos. Segundo ela, a partir da sua interpretação de Bakhtin, “a atitude humana é um texto em potencial”, sendo, portanto, possível “conhecer o homem a partir do texto que produz” (CASTRO, 2011, p. 162). No caso dos textos produzidos pelos bebês, a autora cita alguns exemplos quando as crianças dão um outro sentido aos objetos, para além de seus usos convencionais: uma criança manipula uma xícara de brinquedo e um carrinho e coloca o carrinho dentro da xícara como se fosse uma colher; ou quando ela pega um par de luvas e coloca nos pés. Apesar de a vida e a arte possuírem uma relação de interdependência<sup>18</sup>, os argumentos utilizados pela autora não dão conta de chegar à referida conclusão.

Nem mesmo na linguística o Círculo de Bakhtin foi utilizado para embasar os trabalhos sobre a linguagem dos bebês. Silva (2007), por exemplo, acompanha o desenvolvimento da linguagem de uma criança (sua sobrinha) dos 11 meses até os 3 anos e 4 meses, em situações cotidianas filmadas na casa da própria criança com seus familiares. Ao produzir uma metodologia enunciativa para análise dos enunciados da criança, com base nos estudos de Benveniste, a autora destaca que, no campo da Aquisição da Linguagem, configurado a partir de projeções teóricas advindas das áreas da Linguística, Psicologia do Desenvolvimento e da Psicolinguística, falta o tratamento da relação sujeito-linguagem, o que, na sua opinião, seria possível através da Linguística da Enunciação.

A autora adota o dispositivo enunciativo (eu-tu/ele) – ELE como constitutivo do ato de enunciação para o ato de aquisição da linguagem. Esse dispositivo “comporta os sujeitos da enunciação (eu e tu), a língua (ele) e o sistema cultural (ELE)” (SILVA, 2007, p. 259). Aqui é preciso trazer à tona a distinção entre eu e tu, na teoria da enunciação, apresentada pela autora, e a concepção do eu e outro na teoria do Círculo de Bakhtin. O eu e o tu, na teoria da enunciação, diz respeito ao lugar que cada indivíduo possui na fala (locutor e ouvinte), enquanto o eu e o outro, para o Círculo, constitui o processo de construção da subjetividade de cada sujeito. Como elucidam Molon e Vianna (2012, p. 148), “não se trata de instauração de lugar de fala (enunciação), mas sim da construção social da consciência e da linguagem pela intersubjetividade”. Isso assevera a importância de tomar como base o Círculo para subsidiar a presente investigação.

---

<sup>18</sup> Ver: *Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica.* (VOLOCHÍNOV, 2013) e *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2011).

Em relação à teoria de Wallon, julgo que possa complementar as ideias debatidas pelo Círculo de Bakhtin e trazer importantes contribuições sobre o desenvolvimento infantil e, em especial, sobre o tema do movimento, que é uma dimensão do desenvolvimento presente na idade em que os bebês se encontram. Wallon também destaca a questão da interação, uma vez que “a criança já no início do seu desenvolvimento estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação com o outro e a satisfação de suas necessidades” (GARANHANI, 2004, p. 23).

Wallon, ao considerar o homem como um ser geneticamente social, aponta que o desenvolvimento humano ocorre entre o organismo e o meio sociocultural, integrando, ainda, o que ele chama de campos ou domínios funcionais: afetividade, cognição, movimento<sup>19</sup> e a pessoa que integra todos os outros (WALLON, 2007).

As abordagens walloniana e bakhtiniana apresentam aportes significativos, porém desafiadores, para pensar a construção da linguagem infantil, anterior à oral, o que nos permite estabelecer um diálogo entre diferentes áreas para refletir sobre a criança e as infâncias. Warde (2007), ao discutir sobre os estudos sociais de história da infância no Brasil, defende o alargamento dos horizontes conceituais através dos diálogos com outras áreas como as ciências biológicas e psicológicas. Mesmo porque, entendendo a criança como um ser que se desenvolve de forma integral, englobando os aspectos físicos, psicológicos, sociais e cognitivos como finalidade da Educação Infantil, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os estudos sobre ela precisam ultrapassar uma visão parcial da infância: “a existência de outras visões e outras vozes sobre o mundo da infância não é sinônimo de desordem ou caos metodológico, é antes uma última e legítima expressão da própria complexidade e multidimensionalidade do fenômeno a estudar” (TOMÁS, 2011, p. 130).

A autora defende, ainda, que “a infância é um campo de estudo com fronteiras híbridas e controversas. Assim, saberes sobre as crianças serão sempre uma aproximação e não uma sobreposição do que se conhece sobre a infância e sobre as crianças” (TOMÁS, 2011, p. 131). Eu diria, ainda, que mais do que uma aproximação, esses saberes serão sempre provisórios, inacabados e incompletos, uma vez que, mesmo tentando uma aproximação das ideias e culturas infantis, a leitura/interpretação será sempre a de um adulto, mas tendo sempre em vista uma criança protagonista, autora e produtora de cultura e de sua história. Não podendo deixar de mencionar as múltiplas infâncias da sociedade contemporânea.

---

<sup>19</sup> Conforme ressalta Garanhani (2005), esses conjuntos ou domínios funcionais também aparecem nas traduções dos estudos de Wallon com outros sinônimos como conhecimento/ inteligência e ato motor.

Considerando esses desafios, destaco, como objetivo do estudo, **analisar as formas de comunicação de bebês em um CMEI de Curitiba.**



FRAME 2

## 2. O CÍRCULO DE BAKHTIN EM DIÁLOGO COM HENRI WALLON: REFERENTES TEÓRICOS PARA PENSAR AS LINGUAGENS DE BEBÊS

Que vai ser quando crescer?  
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?  
 É ter um corpo, um jeito, um nome?  
 Tenho os três. E sou?  
 Tenho de mudar quando crescer?  
 Usar outro nome, corpo e jeito?  
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
 [...]

Carlos Drummond de Andrade<sup>20</sup>

Como diz o poeta da epígrafe, precisamos pensar a criança como um ser que já é: que pensa, sente, age e comunica; pensá-la em toda a sua integralidade e especificidade. Um ser que, assim como todos nós, é incompleto e está em permanente constituição por meio da interação com os outros e seu entorno. Essas dicotomias e complexidades do ser humano são também pontuadas pelos intelectuais que embasam este estudo: o Círculo de Bakhtin e Wallon.

Para elucidar esse e outros aspectos, o capítulo apresenta algumas ideias centrais do aporte teórico que subsidia o presente estudo, trazendo ao diálogo o Círculo de Bakhtin e Henri Wallon. Do Círculo de Bakhtin, apresentamos alguns estudos do próprio Bakhtin (1895-1975) e Volochínov (1895-1936), incluindo alguns ensaios de Volochínov recém-publicados no Brasil<sup>21</sup>, no que se refere à linguagem não-verbal e à situação extraverbal que integra uma enunciação e lhe atribui sentido. O filósofo, médico e psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962) foi o responsável pela construção de uma teoria psicogenética, conhecida como psicogênese da pessoa completa, que considera a criança na sua integralidade, envolvendo os campos da afetividade, do movimento, da cognição e da pessoa em relação com o meio. Além disso, Wallon atuou na elaboração de um projeto político educacional francês<sup>22</sup>.

<sup>20</sup> Trecho do poema *Verbo Ser*, de Carlos Drummond de Andrade, disponível em: <[www.noticias.universia.com.br/destaque/especial/20-poemas-carlos-drummond-andrade](http://www.noticias.universia.com.br/destaque/especial/20-poemas-carlos-drummond-andrade)>. Acesso em: 23/06/2015.

<sup>21</sup> Trata-se do livro *A construção da enunciação e outros ensaios*, organizado por João Wanderley Geraldi, que contém textos produzidos entre 1925 até 1930, publicado em 2013.

<sup>22</sup> Trata-se do Projeto de Reforma de Ensino Langevin-Wallon que foi submetido à Assembleia Nacional em 1946, mas não chegou a ser aprovado. Ver Gratiot-Alfandéry (2010).

O Círculo de Bakhtin, composto por intelectuais com diferentes formações como Pavel, Volochínov, Kagan, Medviédiev e o próprio Bakhtin, reuniam-se em diferentes cidades da Rússia<sup>23</sup> e diversos períodos, entre os anos 1919 a 1929. Como bem coloca Ponzio (2011), trata-se de um grupo com “uma intensa e afinada colaboração, em clima de amizade, em pesquisas comuns<sup>24</sup>, a partir de interesses e competências diferentes”. (PONZIO, 2011, p. 46).

“O mundo não está dado, mas a fazer” (GERALDI, 2013, p. 7). Esse lema do grupo, que hoje denominamos Círculo de Bakhtin, dá o tom das concepções e reflexões por eles realizadas e que embasam os seus trabalhos. Com esse lema, os intelectuais trazem a ideia de que, ao nascer, a criança se insere em um mundo que foi constituído anterior à sua existência, mas que não se encontra pronto e acabado; ao mesmo tempo em que se apropria dos conhecimentos, da linguagem e da cultura construídos pela humanidade, a criança modifica e ressignifica este mundo.

No cotidiano, a nossa comunicação verbal é acompanhada por "atos sociais de caráter não verbal" (CASTRO, 2010, p. 106) que, muitas vezes são complementares à enunciação, desempenhando um papel auxiliar. “Essa ordem simbólica paralela, e sempre concomitante à palavra, tem um impacto imenso para pensarmos as complexidades discursivas do mundo contemporâneo” (CASTRO, 2010, p. 106). E, se pensarmos nos bebês, que ainda não dominam a linguagem verbal<sup>25</sup>, os movimentos expressivos<sup>26</sup> têm um papel primordial no estabelecimento de vínculos e de comunicação com o outro. Compreender esse processo de comunicação/interação da criança pequena é fundamental para o problema desta pesquisa:

**como os bebês se comunicam no CMEI?**

---

<sup>23</sup> Nevel, Vitebsk e São Petersburgo.

<sup>24</sup> Entre as temáticas a que se dedicaram, podemos destacar: Linguagem, Filosofia, Educação, Semiótica, Psicologia, Estética geral e Estética Literária.

<sup>25</sup> A linguagem verbal inclui as linguagens oral e escrita. Mesmo fazendo uma distinção entre os gêneros primários (orais) e secundários (predominantemente escritos), no texto sobre Os Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2011), Bubnova (2011) enfatiza que Bakhtin “não trata oralidade como um domínio à parte da escrita, e não faz uma drástica divisão entre cultura oral e cultura escrita como dois âmbitos contrastantes” (BUBNOVA, 2011, p. 269). Ao discutir sobre o signo ideológico, no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, por exemplo, Volochínov realiza uma reflexão apontando que, mesmo com a “primazia e efetividade do signo verbal sobre os demais signos (visuais, sonoros, gestuais, etc.) [...], a nossa atenção de leitura e percepção do mundo deve igualmente ser muito mais complexa” (CASTRO, 2010, p. 105-106). É importante destacar que os estudos realizados pelo Círculo possuem um viés translinguístico, no qual o processo de interação verbal agrega, inevitavelmente, história, sujeito e linguagem (CASTRO, 2010).

<sup>26</sup> Para Wallon (1979), o movimento apresenta-se de três formas: 1) passivo ou exógeno: depende de forças exteriores, como a gravidade, e provoca reações de compensação ou equilíbrio; 2) deslocamentos autógenos ou ativas: locomoção ou preensão e 3) deslocamento dos segmentos corporais ou das suas frações uns em relação aos outros: atitudes e mímicas. Esta última forma corresponde ao que chamamos, neste estudo, de movimento expressivo.

O Círculo considera a linguagem em uma perspectiva dialógica, constituída na interlocução real entre os sujeitos, o que define os sentidos dos enunciados<sup>27</sup>. Dessa forma, a língua, concreta e viva, deve ser considerada em sua integralidade, de acordo com o contexto no qual foi produzida, em um enfoque translinguístico<sup>28</sup>, que procura entendê-la não pela via formal e estrutural, mas nos sentidos que emergem de seu uso.

A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal. Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 157).

Wallon se aproxima desta ideia, ao considerar que “é do meio que depende o sistema linguístico que a criança aprende a usar” (WALLON, 2007, p. 34). Para o autor francês, a linguagem é considerada instrumento e suporte indispensável aos progressos do pensamento, na medida em que exprime e estrutura o pensamento. É importante ressaltar que “a criança já fala mesmo que os termos temporais elementares ainda lhe faltem. Nessa época quando quer exprimir algo, o gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida nela” (JALLEY, apud WALLON, 2007, p. XLIX).

Para Volochínov os gestos, considerados a primeira e primitiva linguagem da humanidade, “cujos traços se conservam até os nossos dias como auxiliar, usado junto com a linguagem, na gesticulação habitual das mãos e na mímica facial durante a conversação, [...] representa já uma brusca separação do mundo natural, e o começo da criação de um mundo novo, o mundo do homem social, o mundo da história social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 142).

Ao se referir sobre o processo de desenvolvimento humano, o autor complementa essa ideia afirmando que “[...] nos estágios mais elementares do desenvolvimento, a expressão

---

<sup>27</sup> Para Bakhtin “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Bezerra, responsável pela tradução da referida obra de Bakhtin, explica, em uma nota de rodapé na publicação, que o termo enunciado significa “ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras” (idem). Mas em diversos momentos o termo se refere também a outras manifestações comunicativas como gesto ou mímica, como no trecho a seguir: “[...] assim eu, ao enunciar a mim mesmo – através da mímica ou palavras – adapto essa enunciação às particularidades de meu ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p.62). O autor russo usa o termo *enunciado* (ato de emissão do discurso) e *enunciação* (discurso já pronunciado) sem distinção.

<sup>28</sup> Termo sugerido por “Kristeva no prefácio da edição francesa da poética de Dostoiévski” (CASTRO, 2010, p. 94).

verbal pode ser substituída por outros meios: a linguagem de mãos, gritos inarticulados, mas entoados de modo expressivo etc.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 151)

Para explicar a origem da linguagem, no ensaio produzido em 1930, *Que é a linguagem?*, Volochínov (2013) recorre a estudos de Engels, Ludwig Noiret e Nicolau Marr, que defendem que a linguagem e a vida intelectual surgem em função da atividade/trabalho desenvolvido pelos povos primitivos que precisavam se comunicar uns com os outros.

Para sobreviver, seja defendendo-se dos animais predadores ou para encontrar coletivamente os alimentos (caçar), os homens primitivos precisavam coordenar as ações para que houvesse uma compreensão mínima dos objetivos em comum. Para esta finalidade criaram a comunicação gestual, baseada em gestos e mímicas.

Essa comunicação não só facilitava a organização do trabalho coletivo, mas também a organização do pensamento social, da consciência social. O psiquismo humano devia cumprir uma tarefa, ainda que elementar, extremamente complexa para aqueles tempos. Em realidade, para a realização da comunicação verbal é necessário que o significado, oculto no gesto da mão do homem, seja compreensível para o outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um signo. Mas isso não é ainda suficiente. O signo expresso pelo movimento das mãos não deve ser casual, passageiro. Somente se esse signo se torna constante poderá entrar no horizonte cognoscitivo de um grupo humano, tornar-se-á necessário e se converterá num valor social. Como é óbvio, com o crescimento e a transformação da organização econômica, esse signo se modificará gradualmente, mas numa medida quase imperceptível para uma mesma geração de homens que o utilizam (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 142-143).

Wallon (2008) também analisa a chamada sociedade primitiva<sup>29</sup> e diferencia gesto prático de gesto ritual. O gesto prático é inventivo, “guiado por uma espécie de intuição plástica que o leva a experimentar e utilizar as qualidades ou propriedades das coisas” (WALLON, 2008, p. 116). Enquanto o gesto ritual é estereotipado, “não significa nada senão relacionado a um protótipo, não tem outro motivo senão obter por intermédio deste um resultado cujas condições e possibilidades não pertencem, pelo menos na sua totalidade, ao campo das circunstâncias presentes” (WALLON, 2008, p. 115).

Contudo, mesmo existindo essa linguagem, também chamada de linguagem das mãos (VOLOCHÍNOV, 2013), os gritos de emoção e os rituais mágicos<sup>30</sup> envolvendo danças e músicas que permitiam uma certa comunicação social entre os homens, era necessário buscar

<sup>29</sup> Para isso, Wallon dialoga com estudos da Antropologia.

<sup>30</sup> Esses rituais, que envolviam gritos, movimentos das mãos e do corpo, estavam relacionados à crença de sua ação sobre a natureza para a obtenção do alimento (VOLOCHÍNOV, 2013).



uma linguagem articulada que atendesse as condições peculiares do trabalho existente nestas sociedades.

O trabalho, ou seja, a organização social necessária ao melhor desempenho das tarefas coletivas desempenhou um papel primordial no nascimento e desenvolvimento da linguagem. Com o tempo e em função do próprio trabalho, surge a necessidade de as pessoas unirem-se em grupos, sejam relacionados aos próprios afazeres ou, de forma mais ampla, com outras tribos. Esses reagrupamentos sociais propiciaram, conseqüentemente, o entrecruzamento de elementos linguísticos, o que gerou a ampliação e enriquecimento das palavras e, posteriormente, a conjunção de palavras em frases. A linguagem, portanto, “é produto da atividade humana coletiva e reflete todos os seus elementos tanto na organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141).

O autor reforça, com isso, o caráter social presente na constituição da linguagem, desde as primeiras civilizações. Esta é uma característica fundamental para compreender o processo de construção e desenvolvimento da linguagem na criança pequena, visto que, uma enunciação concreta

vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido [...] (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86).

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochínov<sup>31</sup> (2009) reforça essa ideia ao trazer a discussão sobre o signo. O signo<sup>32</sup>, produzido socialmente pelos indivíduos em um processo de interação social, está imbuído de valores, ele é movimento e intencionalidade. O autor afirma que

a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido de sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36).

<sup>31</sup> Há uma vasta discussão sobre a autoria dos chamados *textos contestados*, entre eles *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e o *Freudismo*. Durante muito tempo estes textos foram atribuídos a Bakhtin, mas estudos recentes comprovam que foram escritos por Volochínov (MORSON; EMERSON, 2008).

<sup>32</sup> Volochínov faz a distinção de sinal e signo. Sinal é fixo, preciso e imutável. Signo é vivo, flexível e seu sentido depende do contexto em que ele se insere. A palavra é um sinal apenas no dicionário (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

O sentido do signo, portanto, depende do contexto social no qual foi produzido e para compreendê-lo é necessário aproximá-lo de outros signos já conhecidos, ou seja, a “compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 34). Quando a criança aprende a verbalizar uma palavra para indicar uma necessidade, por exemplo, pede mama ao invés de chorar ou apontar, ela está substituindo um signo por outro. Nas palavras de Wallon “as coisas mudam quando a linguagem não é mais o simples efeito das circunstâncias ou do desejo, quando ela se torna código, ou seja, quando acompanha, não mais as impressões sofridas, mas o ato a ser executado” (WALLON, 2008, p. 183).

Esse contexto social, também chamado de situação<sup>33</sup> extraverbal, nos permite perceber o sentido do signo produzido por outra pessoa, seja por meio de palavras, gestos ou outros movimentos expressivos.

Assim, cada enunciação da vida cotidiana envolve a parte verbal expressa e uma parte não expressa, mas subentendida, fundamental para compreender a enunciação, chamada de situação extraverbal. Ao ser separada desta situação extraverbal, a palavra perde o seu sentido.

O contexto extraverbal da enunciação se compõem de três aspectos: espaço, sentidos e valores, ou seja, “1) um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes (a unidade visível [...]); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhado pelos dois, e, finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, desta situação” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 78). Ponzio (1980) destaca a “função organizativa da enunciação no confronto com a situação extraverbal: a fala intervém ativamente na situação, organizando-a, dando um sentido, um valor, em certos casos constituindo-a, contribuindo com a ação prática de seu perdurar ou sua modificação ou superação” (PONZIO, 1980 apud GERALDI, 2013, p. 21-22).

No texto *Palavra na vida e palavra na poesia* de 1926, Volochínov (2011) cita um exemplo da relação entre a situação extraverbal e a palavra da vida real:

[...] duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma diz: “Bem”. O outro não responde nada.

Para nós outros, que não nos encontramos na casa na situação da conversação, todo este ‘discurso’ é absolutamente incompreensível. A enunciação “Bem”, tomada isoladamente, é vazia e absolutamente carece de sentido. Não obstante, esta singular

---

<sup>33</sup> A situação engloba os aspectos subentendidos da parte não verbal: “o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – onde, quando; o objeto ou tema de que trata a enunciação – aquilo de que se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – a valoração” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 172).

conversação entre os dois, que consta de uma só palavra expressivamente entonada, é plena de sentido, de importância e está perfeitamente concluída (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 155).

O autor nos auxilia a compreender o sentido da enunciação ao detalhar o contexto extraverbal: as duas pessoas olharam pela janela e viram que, em pleno mês de maio, quando deveria ter iniciado a primavera, começa a nevar, o que indica que o inverno ainda perduraria por mais um tempo – o que entristece aos dois.

A enunciação se apoia diretamente em tudo isto: no visto conjuntamente (os flocos de neve pela janela); no sabido conjuntamente (é mês de maio), e no avaliado conjuntamente (o inverno atrasado, o desejo que chegue a primavera); tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece absorvido por ele, e, sem dúvida, não está exposto verbalmente, não está dito. Os flocos de neve estão atrás da janela; a data, na folha do calendário; a valoração, na psique do falante, porém tudo isso aparece compreendido pela palavra “Bem” (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 156).

O sentido que a palavra *bem* adquire nesse caso específico só pode ser compreendido ao conhecermos a situação extraverbal, que pode ser comparada com a ideia de meio, defendida por Wallon (2008), abrangendo os campos sobre os quais a criança age, com os diferentes recursos disponibilizados e que, ao mesmo tempo, se tornam instrumentos para o seu desenvolvimento.

A criança não pode ser considerada sem relação com o meio onde acontece seu crescimento e que a envolve desde seu nascimento. O universo ao qual ela deve adaptar-se, sobre o qual ela modela sua atividade e suas impressões, não é uma espécie de universo em si, invariável e eterno; é o conjunto dos objetos próprios da época: seu berço, sua mamadeira, suas fraldas, o fogo, a luz artificial; mais tarde os móveis cujas estruturas lhe fornecem seus hábitos ou lhe ensinam a moldar as coisas; as instituições onde se insere sua existência; e também as técnicas de linguagem, da explicação, da compreensão que regulam seus pensamentos, impondo-lhes, através de quadros conceituais ou lógicos, a decupagem das forças, dos objetos que povoam o mundo posto hoje à sua disposição por milênios de civilização, de elaboração material e mental (WALLON, 2008, p. 90-91).

Neste meio, no qual a linguagem ocorre, precisamos sempre considerar o interlocutor para quem o enunciado se destina. A enunciação prevê a compreensão por parte do interlocutor, e essa compreensão contém sempre elementos de resposta, que não necessariamente precisa ocorrer por meio de palavras, mas pode ser um gesto como acenar a cabeça ou um sorriso, por exemplo. Esse intercâmbio de enunciações é chamado de diálogo – a forma clássica da comunicação verbal.

A palavra diálogo também é compreendida em um sentido mais amplo, ou seja, não apenas a comunicação em voz alta com as pessoas face a face, visto que podemos dialogar com um livro, por exemplo, ou seja, com as ideias de um autor expressas através de um

enunciado escrito (BAKHTIN, 2011). E, no caso dos bebês, uma comunicação expressa através de linguagem não-verbal.

Com relação à linguagem considerada não-verbal, poderíamos questionar a utilização desse termo uma vez que ele nos remete à ausência, à falta, à negação. Mais uma vez, a infância, que etimologicamente significa sem linguagem, acaba sendo caracterizada por um ser que ainda não é; que ainda não tem, quando, na verdade, sabemos das inúmeras capacidades dos bebês e crianças pequenas.

É importante considerar que, “ainda que a enunciação esteja privada de palavras, bastará o som da voz – a entonação – ou somente um gesto”, para expressar uma ideia. “Fora de uma expressão material, não existe enunciação [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 174).

A entonação<sup>34</sup> “é dada pela elevação ou descanso da voz e expressa nossa atitude em relação ao objeto da enunciação, atitude que pode ser feliz, aflita, entusiasmada, interrogativa, etc.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 147). A forma como proferimos uma mesma palavra pode mudar totalmente o seu sentido. A entonação exprime as apreciações ou o acento de valor dos interlocutores. “[...] É na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura. A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 81), como no exemplo anterior citado pelo autor, em que a entonação da palavra *bem*, atrelada à situação extraverbal, nos indica seu sentido.

No texto *A palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica*, produzido originalmente em 1926, Volochínov (2013) apresenta uma comparação entre a entonação e o gesto (do rosto e da mímica). Ambos necessitam de apoio do chamado *auditório social*<sup>35</sup>. Em muitas situações com a qual nos deparamos, os gestos podem substituir uma entonação (ou minimizar sua utilização). Quantos momentos nos deparamos com uma situação em que um olhar parece dizer tudo? Assim como a entonação, um gesto, a depender do contexto em que é produzido, pode ter diferentes sentidos, como o jeito de olhar: um olhar de viés pode indicar que estamos contrariados ou um olhar mais singelo ao observar alguém pode refletir a expressão sorrir com os olhos.

---

<sup>34</sup> Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009), aparece o termo *entoação*. Nos livros *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011) e *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 2010), aparece *entonação*. De acordo com o dicionário (GREGÓRIO, s.d.) na língua portuguesa as duas palavras são sinônimas, sendo que entonação é mais comum no português utilizado no Brasil (DICIO, 2009-2015).

<sup>35</sup> Auditório social da enunciação refere-se à presença dos participantes da situação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

No caso da criança, o autor afirma que “[...] a entonação infantil é elemento inseparável deste pequeno mundo social da criança. Só na unidade material indivisível deste pequeno mundo social a entonação pode ser estudada e compreendida como fato objetivo” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 243). O choro é o exemplo mais claro da presença da entonação no cotidiano dos bebês: choro de fome, sono, frio, fralda suja, cansaço, enfim, várias sensações são expressas pelo choro com diferentes entonações, que são compreendidas pelos que estão ao seu entorno.

A criança se expressa, portanto, utilizando os recursos de que dispõe para se comunicar, como o choro, o riso ou sorriso, o grito, os gestos, entre outros. A *expressão*, em uma definição “simples e mais grosseira” (VOLOCHÍNOV, 2009, p.115), como diz Volochínov (2009), se refere a

tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores. A expressão comporta, portanto, duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 115).

A expressão organiza e modela a atividade mental, determinando sua orientação social, tendo em vista os participantes de dada situação. “Sem a linguagem, sem uma enunciação bem definida, verbal ou gestual, não existe expressão; assim como não existe expressão sem uma real situação social com participantes reais” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 149).

O autor utiliza o termo *expressão avaliativa* que consiste em uma avaliação que se transmite de forma material, ou seja, reflete no gesto, no movimento do corpo, destacando assim o caráter corporal que envolve a expressão, que se explica devido a sua natureza social.

Convencionemos chamar toda avaliação encarnada no material de *expressão avaliativa*. O material primeiro e antigo desta expressão avaliativa é o próprio corpo humano: o gesto (movimento significativo do corpo) e a voz (da linguagem articulada). O terror, a alegria, a ira etc. apossam-se primeiro do nosso corpo e da nossa voz: frêmito convulsivo, sorriso, expressão dos olhos etc. – e só depois a expressão avaliativa pode passar, do próprio corpo e através dele, ao material extra-corporal que se limita ao próprio corpo e é quase sua extensão. É absolutamente necessário que este liame com o corpo, efetivo ou possível, seja percebido para que possa ter significado expressivo. Assim, a expressão avaliativa está presente no material linguístico (é o mais próximo do corpo), no material acústico dos sons emitidos pelos corpos físicos (a entonação deixa o corpo e se transmite através da pressão das mãos sobre a testa, a vibração das cordas vocais, a tensão dos lábios e do peito que faz soar a respiração etc.) (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 237).

Em outro trecho, Volochínov (2013) exemplifica que para sentir/tomar consciência de uma sensação puramente fisiológica, como fome ou sede, precisamos expressá-la de alguma

maneira, incorporando-a ao material da linguagem interior. Essa tomada de consciência pode ser acompanhada de raiva ou lamento, por exemplo. No caso da criança, “pode-se descrever a fome, acrescentando-lhe um apelo de revolta, à agitação; nesse caso a atividade mental será estruturada em função de um apelo potencial, a fim de provocar a agitação; a tomada de consciência pode tomar forma de protesto, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 119). A expressão exterior que, na maioria das vezes, prolonga e esclarece a linguagem interior, é acompanhada pelas entonações e sempre socialmente dirigida. Mesmo os gritos de um recém-nascido com fome são orientados para a mãe.

Wallon também considera que o grito pertence ao complexo de reações psicofisiológicas provocado pela situação crítica do momento e possuidor de um valor expressivo. Sobre o grito, Volochínov (2013) traz uma importante reflexão:

O grito humano é social: lamenta-se, invoca ajuda, adverte, ameaça, amedronta etc., mesmo quando sua orientação social não se reflete ainda na consciência (grito reflexo). O grito é uma pequena ponte acústica material lançada entre organismos individuais; o fenômeno acústico do grito, grosseiro e ainda inarticulado, está já permeado pela entonação social primitiva e constitui-se, portanto, em fenômeno já ideológico, portador e intérprete de um evento social. Já se pode falar de um auditório social do grito e de sua diferenciação, já que isto se reflete na entonação do grito. A entonação mais a situação que lhe corresponde: é este o mais simples aparato ideológico (precede o discurso articulado), capaz de transmitir diversos e sutis matizes da inter-relação social entre os participantes. Sem esta importante função exercida pela entonação sonora, a linguagem infantil não se desenvolveria: sobre o material acústico ainda não articulado, ela exerce funções lexicais, morfológicas, sintáticas e estilísticas (na presença naturalmente de uma situação que esclareça a enunciação infantil). Estas funções da entonação discursiva infantil não foram ainda suficientemente estudadas, inclusive não foram calculadas plenamente a riqueza e a complexidade social desta entonação (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 242).

Com isso, o autor exemplifica o processo de constituição da linguagem que, além do aparato biológico/orgânico, envolve o contexto social – a situação extraverbal, a entonação – para possibilitar a compreensão do interlocutor. “[...] A situação e o auditório provocam a passagem da linguagem interior a uma expressão externa, a qual é parte integrante de uma situação da vida que permanece não expressa – mas subentendida – e se completa nela por meio de uma ação, de um ato ou de uma resposta verbal dos outros participantes da enunciação” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 160).

As respostas dos outros, também chamadas de réplicas<sup>36</sup> por Bakhtin (2011), contribuem para a ampliação da linguagem. Na medida em que o outro-participante da situação compreende – em função de todo o contexto extraverbal, das entonações e expressão da criança, o seu querer-dizer, a sua intenção e/ou necessidade –, emite respostas/signos que

<sup>36</sup> Nas réplicas do diálogo são estabelecidas relações do tipo: “pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

lhe permitem fazer associações e utilizá-los em outros momentos semelhantes. Poderíamos dizer que são “[...] as palavras, as entoações e os movimentos interiores que passaram com sucesso pela prova da expressão externa numa escala social mais ou menos ampla e adquiriram, por assim dizer, um grande polimento e lustro social, pelo efeito das reações e réplicas, pela rejeição ou apoio do auditório social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 125). Essa ideia reflete a importância do papel do adulto mediante a ação comunicativa da criança, no sentido de verbalizar para ela o seu gesto, auxiliando-a na atribuição do sentido e, concomitantemente, na construção da linguagem oral.

Para Wallon, a linguagem, assim como a aquisição da marcha, “abre à criança um mundo novo, mas de outra natureza: o mundo dos símbolos” (WALLON apud GALVÃO, 1995, p.118).

O homem é ao mesmo tempo um animal que fala e que vive em sociedade. A aptidão à linguagem inscreve-se em seu organismo, sendo a capacidade de linguagem um dos traços essenciais da espécie humana. Mas a existência da linguagem é inconcebível sem a existência da sociedade; mais ainda, sem a existência de sociedades duráveis. Ao contrário, concebe-se a existência da linguagem e de suas modalidades correspondentes necessariamente a tipos determinados de sociedades (WALLON, 1971, p. 93-94).

Para nos ajudar a pensar na especificidade da linguagem dos bebês buscamos o referencial teórico elaborado por Wallon, tendo em vista que “(...) toda sua obra foi consagrada ao estudo da criança, das condições de seu desenvolvimento, das características de sua conduta e de sua evolução” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 11), o que pode complementar as discussões realizadas pelo Círculo de Bakhtin. Além disso, a partir das observações realizadas durante a pesquisa de campo, considero importante contemplar o tema do movimento apresentado por Wallon, pois conceitos como gesto, afetividade e imitação também nos auxiliam a interpretar e compreender as ações comunicativas dos bebês.

Wallon propõe um estudo integrado do desenvolvimento infantil, englobando os campos funcionais da afetividade, do movimento e da inteligência – a psicogênese da pessoa completa, na relação com o meio. A pessoa completa integra todos esses campos, sendo ela também considerada um campo funcional. No início do processo de desenvolvimento, um campo acaba tendo predominância sobre os outros, mas vão adquirindo uma certa interdependência no processo, mesmo integrados. Segundo Wallon, ao longo do desenvolvimento, a criança perpassa diferentes estágios, conforme o QUADRO 2 nos mostra:

Estágios		Faixa etária
Estágio 1	Impulsivo	0 a 3 meses
	Emocional	3 meses a 1 ano
Estágio 2	Sensório-motor	12 a 18 meses
	Projetivo	3 anos
Estágio 3	Personalismo	3 a 6 anos
	- Crise da oposição	3 a 4 anos
	- Idade da graça	4 a 5 anos
	- Imitação	5 a 6 anos
Estágio 4	Categorial	6 a 11 anos
Estágio 5	Adolescência	A partir dos 11 anos

QUADRO 2 – ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DA TEORIA DE WALLON

FONTE: Adaptado de GRANDINO (2010)

É importante ressaltar que o desenvolvimento da criança não ocorre pela simples adição das etapas, conforme o QUADRO 2 apresenta. Há oscilações, manifestações antecipadas, regressões, alternâncias que permeiam o processo. O ritmo de desenvolvimento dos estágios é descontínuo, provocando mudanças e permanências na atividade do estágio anterior, segundo Wallon. Assim, o autor questiona a visão linear, que geralmente é atribuída ao desenvolvimento. O autor demonstra que o “desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação” (GRANDINO, 2010, p. 33).

A passagem de um estágio ao outro não se configura como ampliação, mas como reformulação, eventualmente marcada por crises e conflitos, rupturas e sobreposições. Wallon (2007) aponta leis funcionais que norteiam o aparecimento dos comportamentos e reações das crianças, ou seja, o desenvolvimento infantil. São elas: predominância, alternância e integração funcional. Nas atividades da pessoa, os campos atuam conjuntamente, porém sob a *preponderância* de um deles: nos primeiros meses de vida, por exemplo, há o domínio da afetividade. E, ao longo do desenvolvimento, a preponderância desses campos vão se *alternando*. Mas, em qualquer atividade exercida pela pessoa, estão *integradas* as funções pertencentes aos três campos: afetividade, movimento e cognição.



Desta forma, a criança deve ser vista de forma integral, completa, conforme afirma o autor:

de etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original (WALLON, 2007, p. 198).

Ao mesmo tempo em que precisamos considerar a criança em sua integralidade, ou seja, de forma completa, conforme propõe Wallon (2007), é necessário compreendê-la como um ser incompleto, inacabado – característica de todo ser humano, conforme sugere Bakhtin (2011, 1997).

Outra consideração importante diz respeito à faixa etária apresentada por Wallon (2007, 2008) para cada estágio. Os fatores orgânicos são responsáveis pela sequência entre os estágios do desenvolvimento. Porém, não há uma homogeneidade no tempo de duração em função dos fatores sociais e do contexto no qual a criança está inserida. Por isso, Galvão (1995), com base nos estudos de Wallon, vai destacar que “a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência” (GALVÃO, 1995, p. 40).

A faixa etária que constitui o corpus desta pesquisa (8 a 24 meses) engloba os dois primeiros estágios definidos por Wallon: impulsivo-emocional e sensório-motor/projetivo. O primeiro, de caráter afetivo e das relações da criança com o mundo humano, contribui para a construção do eu. E, o segundo, de predomínio do ato motor, contribui para o conhecimento do mundo físico e a elaboração do real.

Wallon vai considerar o homem como geneticamente social, atribuindo importância tanto aos fatores orgânicos e, principalmente, aos sociais no processo de desenvolvimento:

enquanto o filhote de animal, às vezes ao preço de exemplos e provocações maternas, ajusta suas reações diretamente às situações do mundo físico, a criança permanece meses e anos sem poder satisfazer nenhum de seus desejos se não for com a ajuda do outro. Portanto, seu único instrumento será o que a põe em relação com os que a rodeiam, isto é, as suas reações que suscitam no outro condutas proveitosas para ela e reações alheias que anunciam essas condutas ou condutas contrárias. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos dos quais surgirão as primeiras bases do que virá a servir para as relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Preludiando a linguagem propriamente dita, elas são as primeiras a pôr sua marca no homem, animal essencialmente social (WALLON, 2007, p. 41)

Essa marca do social é encontrada nas manifestações mais essenciais do ser humano. Para manifestar a sensação de fome, por exemplo, pode-se utilizar um enunciado ou até

mesmo um gesto. Essa “expressão mínima de uma necessidade biológica, natural, recebe inevitavelmente uma coloração sociológica e histórica: da época, do ambiente social, da classe social do falante, e a situação real e concreta em que a enunciação ocorreu” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 148).

Para atender as suas necessidades básicas, como a alimentação, por exemplo, o bebê precisa do outro que, sensível às suas manifestações, acolhe e responde ao seu pedido. Por isso, o autor destaca que “a atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas” (WALLON, 2007, p. 141).

Wallon afirma que “quanto às primeiras tomadas de contato entre o sujeito e o ambiente, estas são de ordem afetiva: são as emoções” (WALLON, 2007, p. 182). É na ação sobre o meio humano (e não meio físico) que deve ser buscado o significado das emoções. Para o autor, a emoção é a resposta do corpo àquilo que o afetou externamente e sua expressão ocorre através do corpo.

Bakhtin (1992) também traz essa questão ao usar o termo emotivo-volitivo, como na obra *O autor e o herói*<sup>37</sup>, produzida nos anos 1920, ao destacar que a criança passa a conhecer o mundo, seu nome, nominar partes de seu corpo etc., através da sua mãe e dos que lhe são próximos. “[...] Os atos amorosos e as palavras da mãe contribuem para revelá-la com seu tom emotivo-volitivo que impregna o clima em que se individualiza e se estrutura a personalidade da criança, um clima imbuído de amor no qual ela encontrará seu primeiro movimento, sua primeira postura no mundo” (BAKHTIN, 1992, p. 67-68).

Aqui precisamos considerar que Bakhtin (1992) traz uma visão idealizada da relação mãe-bebê, uma relação extremamente amorosa que, infelizmente, nem sempre corresponde à realidade. Se pensarmos em crianças que são criadas em situações de vulnerabilidade social, tendo muitos de seus direitos como alimentação, saúde e habitação negligenciados e/ou ainda privadas desse “clima imbuído de amor”. E as crianças que são encaminhadas a instituições de assistência para adoção, por exemplo, quais são as condições afetivas do ambiente no qual elas convivem? Que emoções fazem parte do seu cotidiano<sup>38</sup>?

Segundo Wallon, durante o primeiro ano de vida ocorre o *estágio impulsivo-emocional*, no qual a criança constrói sua interação com o meio através da emoção,

---

<sup>37</sup> A versão de 2011 foi intitulada de *O autor e a personagem na atividade estética*.

<sup>38</sup> *Cotidiano* refere-se a um “espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação” (BARBOSA, 2006, p. 37). Em relação ao *cotidiano escolar*, Alves (2001, p. 15) o considera como “espaço/tempo de saber e criação”.

considerada como exteriorização da afetividade. Impossibilitada de agir sobre a realidade exterior, a afetividade irá orientar as primeiras reações dos bebês destinadas aos adultos. O choro, por exemplo, é acolhido e interpretado pelo adulto que atende à manifestação do bebê e o alimenta, troca a fralda ou pega no colo, intermediando assim sua relação com o mundo. Neste estágio, destaca Galvão (1995, p. 45), há “(...) uma afetividade impulsiva, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímicas e posturas”.

Bakhtin (2009) afirma que “qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, por exemplo, a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117- 118). Ou seja, ela é dirigida ao outro e espera dele uma resposta ou uma “atitude responsiva”, conforme sintetiza Ponzio (2011, p.24-25):

[...] a enunciação solicita, requer outra enunciação que lhe confira significado, que preencha de sentido, que é o objeto da sua intencionalidade comunicativa. A enunciação é sempre de alguém para alguém: ela deseja uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal. Ela vive também no entrelaçamento dos atos comunicativos, verbais e não-verbais pelos quais é solicitada e que solicita, aos quais responde e dos quais espera uma resposta.

É importante ressaltar que, para Wallon (2007), as emoções, sentimentos e desejos são manifestações da vida afetiva. As emoções, diferente da afetividade, envolvem uma série de alterações orgânicas, alterações na postura, mímica facial, gestos. A emoção é denominada de atividade proprioplástica, pois tem um “caráter de plasticidade corporal, ela esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro” (CERISARA, 1997, p. 44), ou seja, ela é fisiológica e acompanhada “de modificações visíveis do exterior, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano” (GALVÃO, 1995, p. 62).

Sobre o caráter contagioso das emoções, o autor afirma que as atitudes que compõem as emoções, “os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício” (WALLON, 2007, p. 122).

Esse poder mobilizador pode ser observado tanto nos adultos quanto nas outras crianças que se encontram no mesmo contexto. O adulto, além de captar e atender a manifestação infantil, estabelece com a criança uma interação e comunicação baseada em componentes corporais e expressivos, ao sorrir ou conversar com ela, por exemplo. Em contato com seus pares, a atitude do bebê pode provocar reações semelhantes nas outras

crianças que estão no mesmo espaço coletivo. É o que podemos observar durante o período de acolhimento<sup>39</sup> das crianças que estão começando a frequentar uma creche<sup>40</sup>, por exemplo. É muito comum, e pude observar isso durante a produção dos dados, que as crianças estranhem o novo ambiente que passam a frequentar, sintam-se inseguras e com um sentimento de abandono. Disso resulta muito choro que acaba contagiando aos demais, ou seja, não apenas aqueles que também estão no mesmo processo de acolhimento, como, também, os que já frequentavam a instituição no ano anterior.

O contágio emocional, nesse caso, leva a uma espécie de mimetismo afetivo em que os parceiros apresentam um estado afetivo semelhante. É uma forma de participação, que acarreta “nos indivíduos presentes, reações semelhantes ou conjugadas, sem, no entanto, proceder da imitação. [...] Pode ocorrer a fusão entre aquilo que é simultaneamente reconhecido nos outros e sentido em si mesmo” (WALLON, 2008, p. 128-129).

Vale relembrar que, mesmo havendo a predominância de um campo funcional durante este estágio, há sempre a interdependência com os demais. Wallon destaca os componentes cognitivos e corporais das emoções. No primeiro “a relação entre emoção e razão é de filiação e, ao mesmo tempo, de oposição” (GALVÃO, 1995, p. 67). As emoções vão contribuir para o desenvolvimento das funções intelectuais, na medida em que, através das interações sociais, possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura, ou seja, o que inicialmente era manifestado pela criança através da emoção – o choro, por exemplo, passa a ser exteriorizado pela linguagem apreendida no contexto social em que está inserida. Por outro lado, a emoção também interfere no desempenho intelectual, por exemplo, quando alguma situação emocional pela qual passamos acaba interferindo no desempenho cognitivo e/ou, contrariamente, busca-se na atividade intelectual a compreensão das causas de uma emoção, tentando reduzir seus efeitos.

No campo funcional do ato motor, Wallon (2007) afirma que os primeiros movimentos do recém-nascido são expressivos na medida em que sinalizam ao adulto sua disposição individual (GALVÃO, 2001). Antes de agir sobre o meio físico, explorando os objetos que estão à sua volta, há o movimento expressivo da criança, que atua e mobiliza o meio humano. Dessa forma, a primeira função do movimento infantil é afetiva.

As emoções, então, estão vinculadas à “maneira como o tônus se forma, se conserva ou se consome” (GALVÃO, 1995, p. 62). O tônus

---

<sup>39</sup> O período de acolhimento refere-se ao momento em que a criança inicia na instituição educativa.

<sup>40</sup> O termo *creche* é utilizado de acordo com o que preconiza a LDB 9394/96, seção II, artigo 30, inciso I, se referindo às instituições atendem crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 1996).

acompanha o movimento dando-lhe o suporte necessário à sua progressão regular, à dosagem exata que as resistências encontradas podem exigir. Espalhado por todo o corpo, o tônus assegura o equilíbrio necessário à execução de cada gesto, realizando a atitude ora estável, ora móvel, que for adequada às diferentes fases do ato (WALLON, 2008, p. 140).

A função tônico-postural da musculatura é muito complexa, tanto na dimensão emocional, quanto na cognição e no movimento propriamente dito. Na afetividade, ou seja, aquilo que nos afeta, as alterações da mímica facial, da postura corporal expressam as disposições individuais, ou seja, a emoção de um indivíduo; assim como também podem provocar modificações no outro. Na cognição, o tônus auxilia nas percepções e reflexão mental, e no movimento ele permite a realização dos gestos, o equilíbrio e estabilidade do corpo. Trata-se, portanto, de “uma complexa dinâmica de desencadeamento, em que seus vários componentes podem ser, ao mesmo tempo, consequência ou fator desencadeador” (GALVÃO, 2001, p. 21).

Volochínov (2009) também traz, a seu modo, essa ideia de que a função expressiva não pode ser separada da atividade mental, ou seja, o pensamento é potencialmente expressivo por meio de signos, sejam palavras, gestos ou outros. Todo o

processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 53).

O autor também comenta sobre o que ele chama de reações orgânicas que são um “conjunto de fenômenos que representam uma espécie de resposta inconsciente do nosso organismo ao fato externo” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 150), acompanhada pelo fluxo de linguagem interior, que nos esclarece sobre o que está ocorrendo e é externalizado pela linguagem exterior, de diferentes formas. O autor cita o exemplo da sensação ao constatarmos a publicação de um artigo em um periódico. Ocorre o aumento na frequência dos batimentos cardíacos, a respiração acelera, entre outros fenômenos que podem ser externalizados através de exclamações de alegria, por exemplo. “Pode-se dizer que todo campo da vida interior, todo o mundo de nossas sensações, move-se numa área que o situa entre o estado fisiológico do organismo e a expressão exterior” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 151).

Aqui fazemos uma interface com o *segundo estágio: o sensório motor e projetivo* (de 1 aos 3 anos). A partir do primeiro ano de vida, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. Muito mais do que o simples manuseio das

coisas, essa etapa corresponde a uma relação ampla e diferenciada entre as percepções e os movimentos. Mais tarde, a aquisição da marcha e o desenvolvimento da linguagem também vão contribuir para o processo de exploração do mundo físico, exteriorização do pensamento e o processo de individualização.

A teoria walloniana atribui ao ato motor diversos papéis, tanto na relação com o meio físico, quanto na afetividade e na cognição. O estudo do movimento, como mencionamos anteriormente, está vinculado ao estudo da função muscular. São duas as funções da musculatura: “a função cinética, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e é o responsável pelo movimento propriamente dito; e a função postural ou tônica, que regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos” (GALVÃO, 1995, p. 69). Nesse sentido, é preciso admitir que a atividade muscular ocorre mesmo sem haver deslocamentos do corpo no espaço.

Todo e qualquer movimento necessita de equilíbrio do corpo. Até mesmo a ação de pegar um brinquedo com a mão e trazê-lo para perto de si, exige estabilidade do gesto. As regulações tônicas são as responsáveis por essa estabilidade e o equilíbrio do corpo. Mesmo no caso da imobilidade, a atividade postural é intensa, garantindo a sustentação do corpo em determinada posição.

Pude observar o processo de desenvolvimento do ato motor durante a realização da pesquisa. Como acompanhei as crianças no período de um ano, foi possível perceber o processo de desenvolvimento pelo qual passaram ao longo dos meses. Não apenas na linguagem, mas em outros aspectos, como o engatinhar e o andar, por exemplo. Observei uma cena belíssima de Miriam<sup>41</sup>.

As crianças brincam pela sala quando observo que Miriam (13 meses), que ainda não anda, está tentando ficar em pé, sem apoio. Começo a filmá-la. Ela consegue se erguer sozinha e fica de pé, com as pernas afastadas. Depois de algum tempo (40 segundos), a cabeça começa a pesar e ela balança, levemente, o corpo para a frente e para trás. Percebo o esforço que ela faz para se manter na posição, até que dobra os joelhos, apoia as mãos no chão e segue engatinhando pela sala (notas de campo, 08/08/2014).

Na atividade intelectual, as variações tônicas refletem o curso do pensamento, como, por exemplo, mudanças na postura ou expressão facial. Elas também podem dar sustentação à reflexão mental, ao modificarmos nossa postura para auxiliar no pensamento. Quantas vezes, nós, adultos, que já temos uma capacidade de concentração e de contenção mais

---

<sup>41</sup> Alguns episódios observados com as crianças durante a pesquisa no CMEI foram trazidos para ilustrar aspectos teóricos que embasam a investigação.

desenvolvida, mudamos a posição na cadeira durante uma palestra ou evento que exige uma permanência postural durante um longo período? Esse movimento, longe de ser uma distração, permite aumentar a concentração e evitar a dispersão. É o movimento auxiliando no pensamento. Ou, então, quando apreciamos um espetáculo, por exemplo, a excitação atinge também os músculos, que são contraídos através da função tônica, para manter um grau variável de consistência e resistir aos deslocamentos. Presenciei isso durante uma atividade na qual as crianças do Berçário, juntamente com todas as crianças do CMEI, assistiram a uma apresentação de teatro de fantoches, promovido pela Biblioteca Pública do Paraná. No caso da criança, o autor afirma que

tudo demonstra, com efeito, que a atenção prestada pela criança aos objetos e aos espetáculos que a interessam não somente não é passiva, mas não está perdida, por mais que demore a produzir seus efeitos. Quando assiste às coisas, a criança está em estado de impregnação perceptivo-motora. [...] a musculatura da criança está em trabalho todo o tempo em que ela olha ou se põe à escuta. [...] a função tônica pode assim fundir os dois polos sensorial e motor da atividade [...]. Ela imobiliza temporariamente o gesto, mas fomentando-o segundo todas as incitações perceptivas para as quais o sujeito está mais ou menos curioso ou ardentemente voltado (WALLON, 2008, p. 140-141).

Aqui temos algumas ideias que permeiam as práticas na Educação Infantil (e na educação de forma geral). A primeira, a de que, ao estar parada e numa postura mais contida, a criança estaria em um estado passivo e sem movimento. Muito pelo contrário. Sua musculatura está trabalhando para garantir que seu corpo esteja envolvido na proposta, ou seja, para que possa permanecer numa posição que lhe permita ouvir, olhar e agir. Outra ideia atrelada a esta é acreditar que, ao permanecer sentada, a criança estaria mais atenta, logo aprenderia com mais facilidade. Contrariando a expectativa do adulto, a criança que se movimenta e parece dispersa ao que está sendo realizado na sala, pode demorar para externalizar os efeitos, como demonstra Wallon, mas isso não quer dizer que esteja alheia ao que se passa ao seu redor. Ou seja, o movimento (ou a falta dele, pelos menos aparente) não é sinônimo de menor (ou maior) atenção.

Monteiro (2012), em sua pesquisa, na qual buscou compreender como as crianças de 5/6 anos utilizam o movimento do corpo para comunicar suas aprendizagens, relata uma situação que ilustra muito bem a ideia de que o movimento não caracteriza distração. Em um momento de conversa com o grupo de crianças sobre uma atividade realizada, Monteiro (2012, p. 80-81) observou que uma das crianças aparentava desinteresse na conversa, pois realizava diversos movimentos como mexer no tênis, ficar de três apoios, deitar no chão, entre outros. Mas, mesmo com esses movimentos aleatórios, ela permaneceu seu foco de atenção na

conversa do grupo e pode fazer complementações e/ou comentários sobre o assunto que estava sendo relatado pelos colegas, demonstrando que não é necessário estar imóvel para manter o foco de atenção. “Wallon prefere definir atenção como a capacidade de o sujeito organizar sua ação visando ao atingimento dos objetivos definidos por ele, o que corresponde, no âmbito postural, à capacidade de adotar uma postura mais apropriada a cada objetivo” (GALVÃO, 1992, p. 95).

Wallon (2007) aponta que a função motora tem dois aspectos ou duas fases:

uma de contato e de troca com o exterior, outra de reabsorção e realização subjetiva – podendo haver alternância entre ambas sem que nada mude nas condições formais da situação. [...]. As reações musculares suscitadas inicialmente por uma excitação externa logo se tornam um alimento para as sensibilidades que elas revelaram e que, em troca, vão guiá-la para uma iniciação funcional mais completa e torná-la aptas para novas ações sobre o mundo externo (WALLON, 2007, p. 96-97).

Portanto, os primeiros movimentos da criança decorrem de um efeito sensorial, percebido por ela e que depois, tenta reproduzir. Como podemos observar quando a mão passa várias vezes no campo visual da criança até o momento em que ela consegue imobilizá-la. A criança a aproxima, afasta, agita de diferentes formas. Essa sensação, quando retida, discriminada e identificada é reproduzida pela criança, utilizando gestos adequados. Com isso, a criança vai percebendo que toda a ação tem uma finalidade e é medida pelas mudanças, subjetivas ou objetivas, que provoca ou busca provocar. Ela percebe que sua ação tem um efeito. Isso pode ser observado, por exemplo, na relação da criança com o objeto: no começo a criança realiza movimentos que não têm muita relação com a estrutura do objeto (joga-o no chão, por exemplo). Depois, aprende a agarrá-lo, deslocá-lo e batê-lo a outro (principalmente para reproduzir o som quando se chocam). Em seguida começa a perceber as particularidades de cada objeto, percebendo que um efeito não pode ser obtido em todos. E só então ocorre a exploração do próprio objeto, quando a criança se empenha em reconhecer e juntar as qualidades que só pertencem a um objeto específico.

Ao constatar que seu movimento produziu o efeito esperado, a criança reproduz o gesto num movimento nomeado de *reação circular*, ou seja, a mudança ocorrida no campo da atividade ou de percepção faz com que a criança perceba o efeito/consequência de seus atos/gestos, e volte a repeti-lo no intuito de fazer durar ou reproduzir a sensação vivenciada anteriormente. Com isso, o gesto acaba se especificando cada vez mais.

Wallon (2007) destaca que a reação circular é constante na criança.

A todo instante o efeito produzido por um dos seus gestos suscita um novo gesto destinado a reproduzi-lo e muitas vezes a modificá-lo durante séries com variações



sistemáticas. Assim, a criança aprende a usar seus órgãos sob o controle de sensações produzidas ou modificadas por ela mesma e a identificar melhor cada uma de suas sensações, produzindo-as de maneira diferente da de suas vizinhas. As emissões vocais por meio das quais preludia, com tanta abundância, a exata percepção e enunciação dos sons, muitos dos quais são fonemas da linguagem falada à sua volta, mostram como ela aprende a realizar todas as relações possíveis entre os domínios acústico e cinestésico pelo encadeamento mútuo dos efeitos e dos atos (WALLON, 2007, p. 47-48).

No exemplo citado pelo autor, os sons produzidos pelos bebês de maneira fortuita, como os balbucios, são repetidos e, com o passar do tempo, modificados através da audição dos mesmos (percepção auditiva e vocal). As reações circulares “são o princípio dos primeiros exercícios espontâneos a que se entrega a criança pequena” (WALLON, 2007, p. 53).

Todo esse processo corrobora para o domínio do ato motor que engloba desde a reação circular, quando um determinado movimento provoca uma sensação, que é relacionada ao ato realizado; a adequação das estruturas motoras (automatismo, naturais ou aprendidos) às estruturas dos objetos; e aptidão para reconhecer as possibilidades mecânica e espaciais oferecidas pelo campo tendo em vista o resultado esperado, ou seja, a inteligência prática.

A chamada inteligência prática<sup>42</sup> ou inteligência de situações (WALLON, 2007, 2008) corresponde à combinação dos meios disponibilizados para a produção de determinado resultado, ou seja, a criança combina movimentos com a intenção de modificar o campo operacional, coincidindo com o efeito esperado.

Dessa forma, percebemos que, com o seu desenvolvimento, as reações do bebê diversificam-se e tornam-se cada vez mais intencionais, ou seja, um movimento impulsivo, envolvendo o ato motor e a emoção, é significado pelo outro e, com isso, a criança aprende a utilizá-lo de maneira intencional, englobando além dos campos funcionais já envolvidos – ato motor e afetividade – também a cognição. No movimento intencional o gesto é revestido de uma significação ligada à ação.

Com relação aos gestos, observamos que os primeiros gestos são mais difusos e maciços. Depois de algum tempo, a criança consegue dissociá-los em sistemas mais particulares e capazes de adequações de acordo com a situação. Além disso, quando se depara com uma nova tarefa, a criança precisa superar a chamada sincinesia, que é o “grupo motor ao qual pertence o movimento oportuno e que costuma torná-lo pesado, impreciso e paralisá-lo” (WALLON, 2007, p. 133).

---

<sup>42</sup> No livro *Do ato ao pensamento*, Wallon (2008) afirma que a nomenclatura mais adequada seria inteligência espacial, uma vez que a *prática* “é muitas vezes contraposta à teoria como arte de tirar desses conhecimentos aplicações e consequências úteis” (WALLON, 2008, p. 50).

Ponzio (2011) destaca que, no texto de Volochínov intitulado *Palavra na vida e palavra na poesia*, de 1926, a palavra inicialmente era “o próprio gesto linguístico, um componente do gesto completo, que envolvia todo o corpo” (PONZIO, 2011, p.28).

Para Wallon (2007), um gesto fortuito é o ponto de partida. Mas a sua repetição só ocorre quando a criança consegue coordenar os movimentos voluntários e a atividade do campo visual, tornando possível a reprodução do efeito, como no exemplo apresentado anteriormente, em que a criança consegue deter o olhar na sua mão e passa a brincar com ela, repetindo os movimentos.

O gesto pode encontrar em sua própria realização, em sua cadência, em seu ritmo, em sua desenvoltura, na preciosidade de seus contornos, o efeito que o estimula e o dirige. Essa é uma fonte abundante de atividade na criança pequena (...). O efeito também pode resultar do acordo entre uma atitude e o gesto correspondente. Em quantas de suas brincadeiras espontâneas a criança parece se dedicar a dissociar a atitude do gesto, insistindo nela, prolongando-a e depois deixando escapar o gesto de maneira calculada ou como que de imprevisto. Parece querer brincar com a relação entre eles (WALLON, 2007, p. 51)

Um exemplo do exposto foi observado durante a pesquisa, quando Fernando (18 meses) se aproxima e coloca o dedo no visor da máquina fotográfica e faz uma cara de medo e espanto, retirando o dedo imediatamente. Esse gesto acabou sendo repetido pelo próprio Fernando e outras crianças que estavam próximas, numa brincadeira de susto.

A partir do momento em que o bebê consegue distinguir entre seus gestos e a ajuda que recebe do outro, ou que seu gesto suscitou no outro uma resposta para auxiliá-lo a atingir um determinado objetivo, caracterizam-se as brincadeiras de alternância, em que a criança atribui o papel ativo e passivo, alternadamente: procurar e esconder, levantar o véu ou esconder-se embaixo dele. São novas combinações que são introduzidas na sua adaptação ao mundo exterior.

Brincar, aliás, é a atividade própria da criança, (Wallon, 2007). Alguns movimentos muito simples, aos nossos olhos, como estender e encolher os braços, agitar as mãos, tocar objetos, balançá-los, produzir sons etc., propiciam a interação, conhecimento de si e do mundo. São as chamadas brincadeiras funcionais que consistem em atividades em busca de efeitos, importantes também para que a criança possa se apropriar dos gestos, aprendendo a diversificá-los conforme sua utilização e necessidade.

“A tendência que se observa no desenvolvimento dos gestos é sua progressiva objetivação. No entanto, o caráter expressivo, isto é, subjetivo, mantém-se predominante na motricidade infantil” (GALVÃO, 1995, p. 74). Com o tempo, ocorre a substituição gradual do

movimento pela atitude (o gesto), o que pode ser observado, por exemplo, quando a criança precisa pegar um objeto ao invés de simplesmente apontar para ele. Nesse caso é necessário que ocorra o ajustamento entre as reações posturais e o movimento. Inicialmente a ação do gesto é intrínseca, subjetiva. Num nível mais elevado, o efeito pode ser de origem externa, ao mesmo tempo que se incorpora ao gesto como, por exemplo, quando a criança joga um objeto no chão com o propósito de ver a reação do adulto e passa a repetir este gesto.

Muitas vezes, também observamos as crianças que repetem o gesto do outro, como no caso em que as crianças reproduziram o movimento do Fernando. É o que Wallon (2007) chama de gestos de acompanhamento, quando o gesto se torna simples participação. Esses gestos podem, gradualmente, se tornar uma preparação direta para a imitação.

É importante ressaltar que “nem toda reprodução de uma impressão sensorial de origem alheia merece ser classificada de imitação. Assim, a repetição imediatamente consecutiva e como que em eco do gesto ou do som que acaba de ser visto ou ouvido está mais próxima da mera atividade circular” (WALLON, 2007, p. 143). Nesse sentido, o que acabamos convencendo como imitação, na perspectiva walloniana pode ser considerado como gesto de acompanhamento ou reação circular.

A imitação, segundo Wallon (2008), não acontece antes da segunda metade do segundo ano de vida e tem um processo de construção muito complexo, que vai se efetivar no terceiro estágio, por volta dos seis anos. Para ele,

não haverá imitação enquanto não houver percepção, ou seja, subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto. O que ela procura é reconstituir o conjunto. O que poderia provocar um engano é que entre seus procedimentos está o da cópia literal. Mas a reprodução de cada traço sucessivamente supõe uma intuição latente do modelo global, isto é, sua percepção e sua compreensão prévias, sem o que apenas produz resultados incoerentes. Por mais mecânica que ela seja na aplicação, corresponde a um nível já complexo de imitação. Pressupõe a capacidade de seguir uma instrução, uma técnica e a habilidade sempre alerta de comparar, isto é, de se desdobrar na ação, operações que somente uma etapa mais avançada da evolução psíquica torna possíveis (WALLON, 2007, p. 144).

O autor destaca que há diferentes graus da conduta imitativa, de “imediate e fragmentária ou reunindo e organizando elementos de uma conduta com muitas peripécias, no decurso de uma incubação prolongada” (WALLON, 2008, p. 153), ou seja, o próprio contágio, o mimetismo e o simulacro, por exemplo, são precursores da imitação. As relações de semelhança ou de participação com o meio social fazem destas diferentes atividades o “prenúncio da verdadeira imitação” (WALLON, 2008, p. 129).

No simulacro, muito comum entre as crianças pequenas, há um ato sem o objeto real, embora à imagem de um ato verdadeiro, ou seja, o gesto pode tornar presente um objeto

ausente e substituí-lo. É a brincadeira de faz-de-conta. Para o autor, o simulacro é o “substituto do objeto, substituto ora mais semelhante ora mais estilizado, de intenção ora mais prática ora mais lúdica ou estética” (WALLON, 2008, p. 177-178). Os simulacros ajudam a criança a superar o limiar entre o índice, ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais. Isso é importante para a evolução psíquica da criança. As observações feitas pelas crianças irão permear as suas ficções.

Diferente da fase do contágio, na imitação imediata há a seleção dos atos a serem reproduzidos, com uma intenção deliberada do sujeito e os atos são duplicados simultaneamente.

O autor restringe, assim, o termo imitação “às suas formas superiores, corticais, porque supõe nas outras a ação de mecanismos mais primitivos” (DANTAS, 1992a, p. 41). Na chamada imitação diferida (ou simbólica), que seria a verdadeira imitação, há a reprodução de um comportamento na ausência de um modelo. A imitação se torna racional e refletida. “A imitação inscreve-se entre dois termos contrários: o primeiro é a fusão, alienação de si na coisa ou ‘participação’ no objeto, e o segundo é o separar do modelo o ato a ser executado” (WALLON, 2008, p. 137).

Wallon destaca dois momentos, de orientação contrárias e complementares, que estão presentes em toda imitação: na primeira, chamada de união plástica, ocorre a assimilação intuitiva, ou seja, a impressão externa e a segunda, nomeada de instalação e execução, permite a execução controlada da imitação. Então, num primeiro momento, o sujeito assimila intuitivamente os elementos externos e depois precisa encontrar, nas suas aquisições funcionais, os meios para realizar aquilo que sua intuição percebeu. As dissociações e recombinações dos elementos adequados podem apresentar dificuldades e resultar em imperfeições, muitas vezes prolongadas, até que a imitação ocorra de forma satisfatória. O autor cita, por exemplo, a linguagem, “na qual triunfa a assimilação imitativa com o meio, e a intuição das formas e das significações antecede em muitos meses seu emprego correto e pessoal” (WALLON, 2007, p. 103). Esse tempo de incubação é muito variável e depende do objeto de imitação, podendo demorar horas, meses ou apenas alguns instantes.

Outro campo funcional destacado por Wallon, e que permeia todos os anteriores, é a pessoa. Segundo o autor, “no desenvolvimento da criança, sua pessoa também se forma, e as transformações que ela sofre, embora passem despercebidas, têm uma importância e um ritmo acentuados” (WALLON, 2007, p. 182).

Inicialmente a criança e o outro confundem-se. A distinção entre o eu e o outro (o não-eu) se dá nas e pelas interações sociais, ou seja, o processo de socialização contribui para a

crescente individualização, isto é, a construção da pessoa. “Não há nada mais social do que o processo através do qual o indivíduo se singulariza, constrói a sua unicidade” (DANTAS, 1992b, p. 97). Volochínov (2009) também esclarece o conceito de individualidade, fazendo a distinção entre o “indivíduo natural isolado” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 59), ou seja, objeto de estudo da biologia por exemplo, e o conceito de individualidade que é social, ou seja, que constitui a personalidade do indivíduo.

A citação a seguir sintetiza um pouco dos aspectos discutidos até aqui e ratifica a importância de compreender a criança de maneira completa, envolvendo os campos da afetividade, movimento e cognição.

Sob a inspiração desta perspectiva ampliam-se as vias para compreendermos o significado das condutas infantis e das interações que estabelece com o meio: à sua fala e ações somam-se a postura, o jeito de caminhar, a maneira de executar os gestos e as expressões faciais. “A ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos. O olhar se dirige demoradamente para a sua exterioridade postural, aproveitando todos os indícios. Supõe-se que a sua instabilidade postural se reflete nas suas disposições mentais, que a sua tonicidade muscular dá importantes informações sobre seus estados efetivos” (DANTAS, 1990, p. 29) (GALVÃO, 1995, p. 97-98).

O que aparece em destaque nas duas teorias apresentadas<sup>43</sup> refere-se à importância que ambas atribuem ao meio social tanto na constituição da linguagem, quanto na formação da pessoa de forma integral. Para Wallon (2008),

o acesso que a criança tem à língua materna é como o acesso a alguma coisa estreitamente ligada às relações do meio social com ela, e que se mistura também estreitamente às suas necessidades e aos seus desejos, e que depois se transforma para ela numa fonte de informações e de revelações diferentes e muito mais vastas do que as informações e revelações devidas à sua experiência direta das coisas. São mesmo dois mundos que a criança nem sempre chega a conciliar sem conflitos nem contrassensos (WALLON, 2008, p. 182).

Volochínov (2009, p.111), por sua vez, afirma que os sujeitos não “adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. Esse processo de assimilação da língua materna ocorre através “da integração progressiva da criança na conversação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111).

Ao tratar sobre o processo de formação do pensamento artístico do escritor, Bakhtin destaca as influências que, nas primeiras etapas da evolução do sujeito, têm expressiva

---

<sup>43</sup> Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2009), Volochínov (2013) e Wallon (1971, 2007, 2008).

importância, principalmente pelo papel desempenhado pelos outros com os quais o bebê interage, com destaque para a figura materna.

Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas ‘palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2011, p. 402).

Aqui valem algumas ressalvas: é importante considerar que neste texto, produzido no final dos anos 1930/ início dos anos 1940, a figura da mãe aparece como central na relação com o bebê. Tendo em vista a diversidade da constituição familiar na atualidade, a figura da mãe pode ser representada por outra pessoa, como o pai ou outro cuidador responsável pela criança e que acompanha e participa do seu desenvolvimento. E o destaque para a questão da alteridade, presente desde o nascimento da criança e durante toda sua vida, contribuindo com a construção da sua linguagem, como também a sua constituição enquanto sujeito. “Um ‘eu’ somente pode realizar-se na palavra se se apoia nos ‘outros’” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 80).

A alteridade, na concepção bakhtiniana,

não se limita à consciência da existência do *outro*, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriidade. Essa perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo [...] (JOBIM E SOUZA, PORTO E ALBURQUERQUE, 2012, p. 111 grifos das autoras).

Nessa mesma perspectiva, a teoria da psicogenética afirma que “a construção do eu é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, o que Wallon chama de ‘fantasma do outro’, de sub-eu (sous-moi)” (DANTAS, 1992b, p. 95).

Magalhães e Oliveira (2011), em uma abordagem bakhtiniana, sintetizam a importância do Outro na constituição do sujeito, de forma permanente, pois

é nessa dimensão que se situa a alteridade, sobre o lugar que a figura do outro ocupa no processo interativo. Ou seja, o outro aparece ao mesmo tempo como figura e como fundo na relação com a palavra, como construtor do sujeito, ao mesmo tempo em que construído por ele, numa relação de mútua constituição (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 106).

A presença e influência do outro em nossa vida é tão intensa que Bakhtin afirma que “[...] no discurso do dia a dia de qualquer pessoa que tem vida social, ao menos metade de todas as palavras que ela pronunciou são palavras alheias (apreendidas como alheias),

transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade (ou melhor, parcialidade)” (BAKHTIN, 2015b, p. 132). É o que o intelectual vai chamar de *discurso citado*. Bakhtin destaca que

em nosso dia a dia, cada momento ouvimos o discurso sobre o falante e sua palavra. Pode-se dizer francamente: o que mais se fala no dia a dia é sobre o que dizem os outros; transmitem-se, recordam-se, ponderam-se, discutem-se as palavras alheias, opiniões, afirmações, notícias, indigna-se com elas, concorda-se com elas, contestam-nas, referem-se a elas, etc. caso agucemos o ouvido para fragmentos do diálogo cru na rua, na multidão, nas filas, no saguão do teatro, etc., ouviremos como amiúde se repetem as palavras “diz”, “dizem”, “disse”, e em conversas rápidas na multidão frequentemente se fundem em um contínuo expressões como “ele diz...você diz...eu digo...” e como é imenso o peso específico do “eles dizem” e “disse” na opinião pública, na bisbilhotice pública, nos mexericos, nas malhações, etc. é necessário considerar ainda o peso psicológico que tem no dia a dia aquilo que os outros dizem de nós e a importância que tem para nós o modo de compreender e interpretar essas palavras dos outros (a ‘hermenêutica do dia a dia’). (BAKHTIN, 2015b, p. 131).

Esse aspecto da alteridade, presente nas teorias analisadas nos auxilia a refletir sobre o papel do Outro na constituição do sujeito. Esse outro presente tanto em espaços mais restritos, como é o caso do ambiente familiar, ou ampliados como na instituição educativa formal. Nesse sentido, dialogar com a criança, independente da forma comunicativa que ela utiliza ao longo do seu desenvolvimento, é primordial para a construção da sua linguagem.

Volochínov (2013) ilustra em seu artigo *Que é a linguagem?* a cena de um escritor que se sente impotente diante de uma folha de papel na qual precisa iniciar a escrita de seu romance. As ideias, com riqueza de detalhes, já estavam em sua mente, mas no momento da escrita, qualquer palavra lhe parecia estranha e artificial. É o que Volochínov chama de *tormento da palavra*, atribuída “tanto ao fato de que não bastam as palavras para expressar nossas emoções quanto ao fato de que nossas palavras são impotentes para transmitir tudo aquilo que ‘a alma quer dizer’” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 145). Quantas vezes, nós adultos nos sentimos impotentes diante de uma situação em que nos faltam palavras para dirigirmos a uma pessoa que perdeu um ente querido, por exemplo? E, por outro lado, quanta riqueza percebemos na comunicação que uma criança estabelece com seus coetâneos, comunicação essa que não utiliza uma palavra sequer, mas que expressa suas ideias, sentimentos e vontades.

Na perspectiva de captar essa peculiaridade da criança, que se manifesta em uma linguagem simples e, ao mesmo tempo, extremamente complexa, coloco-me no desafio de compreender como ocorre a comunicação dos bebês numa instituição de Educação Infantil.







FRAME 3

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

[...] Há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades [...] E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida.

Roger Bastide<sup>44</sup>

Este capítulo relata o percurso metodológico da investigação, detalhando a caracterização do campo e os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos para a inserção no campo de estudo e a produção de dados. Para iniciar, destacamos algumas considerações sobre a pesquisa com crianças e, especialmente, com os bebês.

Na epígrafe deste capítulo, o sociólogo francês Roger Bastide aponta, nos idos de 1940, a distância existente entre os adultos e crianças, o que acaba prejudicando a comunicação entre eles e exige um esforço do pesquisador no sentido de buscar essa aproximação e conhecer a criança a partir dela mesma. Ao pesquisar sobre a infância, nos deparamos com instigantes descobertas a respeito das crianças e suas infâncias que nos desafiam a rever pré-conceitos e aprender, a partir delas, sobre elas, num incessante recomeçar. Essas descobertas são possíveis na medida em que reconhecemos as crianças como produtoras de história, cultura e conhecimento. Considerá-las como atores sociais, ou seja, protagonistas na construção de suas próprias vidas, implica

assumir como válidos, importantes, sérios e legítimos os gestos, risos, choros, silêncios, palavras e ações das crianças, o que querem e têm para contar, ou não (mesmo que não o façam exatamente nos mesmos termos que nós, adultos), significa procurar conhecê-las nos seus contextos de vida, mais pelo ‘fazer’ do que pelas suas idades, isto é: valorizando mais suas ações e os modos como lêem, interpretam e se situam no mundo e a forma como estas ações e modos sofrem modificações, são suprimidos ou reconstruídos na interação com o grupo de pares e adultos com quem quotidianamente convivem (FERREIRA, 2003, p. 152).

---

<sup>44</sup> Prefácio da obra *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, de Florestan Fernandes, 2004.

Aproximar nosso olhar no sentido de compreender o processo de produção das linguagens infantis é um grande desafio que permeia as pesquisas envolvendo as crianças pequenas. Se por um lado precisamos consolidar a criança, enquanto ator social nas investigações científicas, por outro precisamos debater as condições e instrumentos metodológicos da pesquisa com crianças<sup>45</sup> e, especialmente, da *pesquisa com os bebês*. Precisamos assumir o nosso não-saber sobre os bebês e reconhecê-los como sujeitos com um “saber que deve ser reconhecido e legitimado” (JOBIM e SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53). Nesse sentido faz-se necessário “estarmos sensíveis à questão da diferença [e], sobretudo, que não sejamos mais analfabetos nas muitas linguagens do social, reconhecendo-lhes seus sentidos próprios e aprendendo com eles” (GUSMÃO, 1999, p. 74).

Ao discutir sobre a pesquisa com crianças, Rocha (2008) salienta a necessidade de ampliar os termos ouvir e escutar para *auscultar* que, para além da percepção auditiva ou recepção da informação, envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro, o que é muito pertinente no caso dos bebês. A autora ressalta, ainda, que a

análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – lembrando que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. Isso já indica alguns problemas metodológicos envolvidos na pesquisa com crianças: a atenção às diferentes linguagens e os limites no grau de compreensão que podemos alcançar (ROCHA, 2008, p. 46).

Ferreira (2010) destaca a importância dos sentidos subjetivos que as vozes infantis ecoam, comunicados para além do verbo e da oralidade, e que não podem ser “absolutamente compreendidos pela inferência adulta” (FERREIRA, 2010, p. 159-160). Este aspecto representa um grande desafio. Primeiro, é preciso considerar que a criança se manifesta de diferentes formas, especialmente quando ainda não domina a linguagem oral, o que torna complexo o entendimento do sentido de sua comunicação para o adulto. Isso representa uma fragilidade, pois o adulto, ao buscar compreender e interpretar as múltiplas formas de comunicação infantil, pode, de algum modo, deixar influenciar-se pela sua visão de mundo, sua cultura e seu conhecimento – de quem não é mais criança! Neste caso, perde-se a essência do pensamento infantil. Mas, por outro lado, essa mesma situação pode ser muito rica, quando o adulto-pesquisador produz, segundo Bakhtin (2011), um excedente de visão, que ocorre em consequência da relação alteritária, mediada pela linguagem.

---

<sup>45</sup> Ver GARANHANI et al., 2015.

No trabalho *O autor e a personagem na atividade estética*, produzido por Bakhtin (2011) em meados dos anos 1920, o autor traz a ideia de excedente de visão, que pode ser considerado tanto na relação personagem e autor no acontecimento estético, quanto entre o eu e o outro no acontecimento real da comunicação.

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem, porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. (...)

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque esse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2011, p. 21).

O meu olhar sobre a criança e suas ações comunicativas é um olhar externo, de um adulto-pesquisador, que está a ver aquilo que a criança não vê, mas com um esforço para buscar compreender o olhar e lugar do outro-criança. É necessário, continua o autor, que

o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente excludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Com isto, Bakhtin (2011) nos ajuda a compreender a criança e a infância, tendo sempre em vista a necessidade de nos colocarmos no lugar do outro, no caso desta pesquisa o bebê – reconhecendo-o como sujeito – e não objeto da investigação. Esta ideia de *sujeito da pesquisa* foi defendida por Bakhtin (2011) em ensaio, esboçado no final dos anos 30 ou início dos anos 40<sup>46</sup>, intitulado, na versão brasileira, *Metodologia das ciências humanas*, no qual o autor afirmava que “qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 400).

---

<sup>46</sup> Pesquisadores dedicados à publicação das obras do Círculo de Bakhtin não possuem informações precisas sobre a data/período de produção de alguns textos.

Nesse sentido, o sujeito-bebê, partícipe da pesquisa, precisa ser considerado em suas especificidades, envolvendo olhar e escuta atentos do adulto-pesquisador para captar a sua visão de mundo. Ouvir o que essas crianças nos dizem, mesmo que não se expressem em palavras, é o primeiro passo na busca por uma interpretação com base no diálogo, o que Bakhtin considera como a atividade mais específica do pesquisador.

No prefácio à edição francesa do livro *Estética da criação verbal*, escrito por Tzvetan Todorov (apud BAKHTIN, 2011), o autor sintetiza o trabalho do pesquisador, em ciências humanas, defendido por Bakhtin:

o trabalho do crítico comporta três partes. Num primeiro nível, trata-se do simples estabelecimento dos fatos, cujo ideal, diz Bakhtin, é a precisão: recolher os dados materiais, reconstituir o contexto histórico. Na outra extremidade do espectro situa-se a explicação por leis: sociológicas, psicológicas, até mesmo biológicas. Ambos são legítimos e necessários. Mas é entre eles, de certo modo, que se situa a atividade mais específica e mais importante do crítico e do pesquisador em ciências humanas: é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana (TODOROV, apud BAKHTIN, 2011, p. XXXII).

As ideias do autor russo sobre a pesquisa em ciências humanas – excedente de visão, o sujeito da pesquisa e a interpretação como diálogo – nos permitem algumas problematizações: Como dialogar com as crianças, quando essas ainda não fazem uso da palavra? De que forma compreender as diversas manifestações comunicativas dos bebês, percebendo os sentidos que atribuem a cada uma? Como, a partir da visão de adulto, alcançar o excedente de visão, e captar a essência do pensamento infantil e trazê-lo na escrita deste estudo? Esses são alguns desafios que uma perspectiva dialógica de pesquisa nos incita.

### 3.1 A PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS

Temos acompanhado um crescimento significativo de pesquisas envolvendo crianças e, principalmente, dedicando-se aos temas referentes à faixa etária de zero a dois anos. Coutinho (2010, p. 220) aponta que “a inclusão das crianças bem pequenas nas investigações também permite a inclusão de um ponto de vista que, geralmente, não se revela pela verbalidade, mas pela multiplicidade de formas comunicacionais que os humanos têm a sua disposição e ainda não foram silenciadas pela ação das diferentes estruturas sociais”.

Considerando a questão central de investigar como ocorre a comunicação dos bebês, optou-se por uma pesquisa de cunho etnográfico, com observações regulares do cotidiano das crianças, acompanhadas por notas de campo e gravações audiovisuais.

Durante as observações, eu realizava pequenas notas para auxiliar nas anotações mais densas que eram produzidas após a saída da instituição. Alguns momentos vivenciados pelas crianças, em que percebi um maior entrosamento e comunicação entre elas e que seriam potencialmente ricos para elucidar a pesquisa, foram gravados com uma máquina fotográfica.

Dessa forma, a máquina fotográfica, no modo vídeo, foi utilizada sempre que percebia alguma situação significativa na sala. Os vídeos produzidos foram revistos e, após a seleção daqueles que, de alguma forma, traziam elementos que pudessem contribuir para o objetivo deste estudo, foram transformados em sequências de imagens que compõem o relatório, acompanhadas das descrições dos vídeos e, sempre que necessário, das notas de campo. Para obter as imagens, utilizei o programa *Free Studio (free video to jpg converter)* que permite capturar imagens de cenas filmadas. Através desse programa foi possível editar os vídeos, capturando *frames*, ou seja, conjunto de quadro (imagens) que formam o filme inteiro e, dessa forma, selecionar as mais significativas para compor a análise.

Sabemos que apenas a presença de uma pessoa estranha à rotina das crianças já interfere na dinâmica do grupo, que dirá a inserção de equipamentos. Entretanto, pensando nas formas de comunicação e relações sociais estabelecidas pelas crianças muito pequenas - que ainda não o fazem através de verbalizações - a inserção de aparatos tecnológicos se fez necessária para a produção dos dados e de pequenos detalhes que, eventualmente, poderiam passar despercebidos diante da riqueza de episódios protagonizados pelos bebês no cotidiano do CMEI.

Jobim e Souza (2007) destacam ainda a importância do uso do vídeo na construção de imagens que remetem a maneiras de ver, sentir e interpretar a realidade

para além de captar as minúcias das condutas humanas, e aí incluímos os gestos, os movimentos e os olhares, que compõem o rol de discursos não-verbais, o uso da imagem técnica nas ciências humanas justifica-se pela possibilidade de emergência de discussões em torno do processo de produção da imagem no mundo contemporâneo (JOBIM E SOUZA, 2007, p. 93).

Ao analisar a trajetória da pesquisa em Educação Infantil, Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) apontam que, na década de 1980, houve o início do uso de novos recursos de observação de crianças, especialmente a videogravação, resultando em avanços na área, tendo em vista que o recurso viabiliza a “preservação do fenômeno, propiciando repetição da

situação observada e mais tempo para reflexão sobre a mesma, possibilitando o enriquecimento de sua análise” (ROSSETTI-FERREIRA et. al., 2009, p. 448).

Talvez pelo fato da câmera e outras ferramentas tecnológicas fazerem parte do cotidiano das crianças, desde a tenra idade, observei que os bebês não estranharam a sua utilização durante as observações, muito pelo contrário, durante a realização da pesquisa de campo era comum as crianças, ao perceberem que estavam sendo filmadas, se aproximarem do visor da máquina, tentando observar as imagens que apareciam. A impressão era de que elas queriam ver aquilo que a pesquisadora estava vendo. Minha resposta, nessas situações, era continuar a filmagem, mostrando as demais crianças, para que aquela que se aproximou pudesse perceber que, ao sair do campo de focalização da máquina fotográfica, sua imagem não aparecia no visor. Depois, eu pausava o vídeo e mostrava um trecho, para que ela pudesse se ver. Esse simples gesto, de buscar compreender a criança e o seu querer-dizer e compartilhar com ela o material produzido na pesquisa, é uma tentativa de estabelecer um diálogo com as crianças. Os trechos que seguem, notas das observações de campo, relatam algumas dessas situações:

Enquanto filmo as crianças, sempre vêm uma atrás de mim para ver a filmagem. Como de costume, paro a filmagem e mostro a imagem da criança que está a observar o visor, para que ela possa se ver na câmera. Faço isso com Fernando, e ele tem reações lindas: aponta para a imagem e diz nenê; faz cara de surpresa e um suspiro. Tento mostrar a ele, novamente, o seu próprio vídeo, filmando suas reações com o celular, mas não foram tão significativas quanto da primeira vez. Depois experimento deixar a máquina para algumas crianças tentarem filmar (Yuri e Fernando), mas ainda é difícil controlar o campo de visão com o equipamento (notas de campo, 27/08/2014).

No momento em que estou filmando, algumas crianças se aproximam para ver o “neném” na filmagem e acabam fazendo “uma festa” com a filmadora, colocando a mão na lente e tirando rapidamente com ar de susto/medo. Fernando é quem começa essa brincadeira e é seguido pelos demais (notas de campo, 19/11/2014).

Em outro momento, também possibilitei que as crianças manipulassem a máquina.

Enquanto brincam, permito que algumas crianças façam filmagens com a minha câmera. Mostro a elas como fazer e prendo o fio no braço delas. É claro que o chão foi o que mais apareceu. Depois de filmar, Gabriel vem até mim e ergue seu braço, indicando que quer eu coloque o fio da máquina no braço dele (notas de campo, 01/12/2014).

Permitir que as crianças manipulem a máquina fotográfica não tem a intenção de produzir dados para a pesquisa, mas sim, reconhecendo-as como sujeitos, com interesses e

necessidades, responder a uma curiosidade manifestada por elas. Já no início das observações, as crianças vinham até mim para mexer no bloco de notas e caneta e, sempre que possível, eu possibilitava essa manipulação. Por que não fazer o mesmo com a máquina?

Corsaro (2011) aponta que muitas etnografias com crianças incluem a gravação audiovisual de atividades lúdicas e rotinas. Segundo ele “a gravação audiovisual é útil para documentar as culturas infantis porque muitas de suas brincadeiras são não verbais, mas rápidas e altamente complexas. Como resultado, é muito difícil capturar a densidade e complexidade das brincadeiras em notas de campo” (CORSARO, 2011, p. 67). O mesmo se aplica nesta pesquisa, uma vez que a comunicação estabelecida entre as crianças e destas com os adultos se dá, na faixa etária investigada, de forma não-verbal e, muitas vezes, tão sutil, que uma descrição baseada apenas nas notas de campo ficaria superficial.

Mesmo considerando que um registro audiovisual permite maior detalhamento na transcrição dos episódios observados (se comparado às notas de campo, por exemplo), Erickson (1992) o considera como um documento incompleto do que realmente aconteceu, uma vez que as decisões sobre o que e como registrar não são neutras, ou seja, correspondem a um recorte, escolhido pelo pesquisador, do que foi vivenciado pelo grupo observado. Além disso, Carnicel (2002) traz uma importante reflexão: “as imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é o real – são tão polissêmicas quanto as palavras” (Carnicel, 2002, p.43, apud TOMÁS, 2011, p. 150). As ideias de Bakhtin (2010) também reforçam esse pensamento. Para o intelectual russo,

o acontecimento é da ordem do singular e, por isso mesmo, único e irrepetível. Não há como rerepresentá-lo senão pela via do discurso, ou seja, não mais o acontecimento tal como ele se deu, mas proferido por alguém que o viveu de maneira posicionada e que, deste lugar, constrói sua interpretação (PEREIRA, 2012, p. 83-84).

Erickson (1992), ao discorrer sobre a análise de registros audiovisuais, aponta suas forças e limitações. Entre as forças, o autor destaca: oportunidades ilimitadas de revisitar o caso registrado; redução de uma interpretação prematura e possibilidade de estudo e melhor entendimento de eventos que ocorrem com menor frequência. Entre as limitações, o autor destaca o fato de que o evento registrado está imbuído de uma variedade de circunstâncias e informações contextuais que não estão disponíveis no próprio registro. Daí a importância da observação do pesquisador para contextualizar as cenas gravadas.

Nesse mesmo sentido, Freitas (2007) destaca a dimensão alteritária presente nas observações realizadas no contexto da pesquisa, no qual “o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição



exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos” (FREITAS, 2007, p. 32). Portanto, nas transcrições das observações e/ou das cenas filmadas, que chamarei de *episódio*<sup>47</sup>, procurei incluir uma breve contextualização da dinâmica vivenciada pelo grupo de crianças, com o objetivo de subsidiar a compreensão dos sentidos das ações comunicativas dos bebês.

Ao transcrever as ações e movimentos expressivos das crianças, mesmo considerando o proposto pela Resolução n. 466/2012<sup>48</sup>, que prevê que os participantes da pesquisa sejam mantidos no anonimato, identifiquei as crianças com o seu próprio nome, visto que, o “nosso nome é importante para contribuir com nossa constituição como sujeitos-cidadãos, com nossa identidade, com nossa autoimagem” (LEITE, 2003, p. 94). Além disso, essa alternativa, em consonância com o referencial teórico que embasa a pesquisa, garante a sua condição de sujeito, considera a sua identidade, não as deixando no anonimato (KRAMER, 2002). Dessa forma, de acordo com o consentimento da família, indiquei o primeiro nome de cada criança quando descrevi suas ações/comunicações. Exceção foi feita apenas no caso dos pais e/ou responsáveis que optaram para que os nomes de seus filhos não fossem divulgados, utilizando-se, assim, nomes fictícios para a identificação dessas crianças, pois no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>49</sup>, os responsáveis puderam opinar entre divulgar o nome real da criança ou atribuir outro nome para identificá-la. No caso das profissionais responsáveis pela turma, identifiquei-as como professoras.

Considerando, ainda, que a expressão facial do bebê também comunica algo, e que, muitas vezes, as palavras não dão conta de descrever a riqueza de detalhes de um olhar ou uma expressão, foram inseridas sequências de imagens (frames) capturadas pela câmera durante as observações com o objetivo de compor os dados da pesquisa e auxiliar o leitor no sentido de acompanhar a análise. Esse foi outro ponto que reforçou a necessidade de identificar a criança com o seu próprio nome – quando autorizada pela família – pois não faria sentido termos uma imagem da criança e um nome, que não é o dela, identificando-a.

Assim, identificar a criança com o seu nome é uma forma de reconhecê-la como protagonista, com um jeito próprio de sentir, agir e conhecer o mundo no qual está inserida.

---

<sup>47</sup> Viana (2008) define *episódio* como segmento/recorte realizado dentro de um registro videogravado, delimitado a partir daquilo que um determinado estudo se propõe investigar.

<sup>48</sup> Estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

<sup>49</sup> Apêndice 2

Esse foi um dos dilemas éticos desta pesquisa: identificar ou não as crianças. Diante disso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, defendendo a ideia do não anonimato das crianças, o que foi aprovado pelo referido Comitê<sup>50</sup>. Mas, ainda assim, respeitou-se a opção dos pais ou responsáveis pelas crianças no que se refere à identificação das mesmas.

Rios (2006) enfatiza a importância da presença da ética no trabalho dos pesquisadores, entendida “[...] não apenas como um elemento indicador dos limites, mas como uma maneira de ver a investigação com clareza, profundidade e abrangência, problematizando os objetivos, métodos e resultados” (RIOS, 2006, p. 8 apud FARE et. al., 2014, p. 268). Atribuir um nome fictício para uma criança, acompanhada da sua própria imagem seria como negar a sua identidade e, principalmente pensando no acesso, a longo prazo, da criança e da sua família ao material produzido, talvez pudesse causar estranhamento encontrar a sua imagem veiculada a outro nome e/ou um código.

Nesse aspecto temos, ainda, outra discussão a ser feita que diz respeito ao consentimento de participação na pesquisa. Quando a investigação envolve crianças um pouco maiores, ainda é possível consultá-las sobre a sua vontade em participar da pesquisa – o que nem sempre garante o seu entendimento sobre os pormenores dessa aceitação, mas é possível explicitar, mesmo que brevemente, as ideias centrais e o porquê de estarmos naquele espaço e com aqueles equipamentos. Mas, e quando os envolvidos são bebês? O olhar aguçado do pesquisador permite identificar quando não é bem-vindo naquele espaço/situação. Mas essa é uma questão extremamente delicada e que merece atenção dos pesquisadores que se dedicam a analisar crianças da faixa etária envolvida nesta pesquisa.

Ferreira (2010) traz as contribuições de Alderson & Morrow acerca da utilização dos termos consentimento e assentimento e conclui que “nas pesquisas com crianças, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação [...]” (FERREIRA, 2010, p. 164-165). Em outro trecho, a autora problematiza: “até que ponto as crianças têm ou não condições, tempo e meios para dizerem não, e/ou até que ponto as suas recusas se expressam não-verbalmente e/ou, ainda, até que ponto o(a) investigador(a) as consegue interpretar convenientemente e/ou, pelo menos, ser sensível a elas” (FERREIRA, 2010, p. 164). Diante

---

<sup>50</sup> Pesquisa aprovada sob o parecer nº 870.932, em 13 de novembro de 2014 (anexo 1).

dessas considerações, ainda muito recentes, faz-se necessário um olhar e ouvidos atentos para perceber as sutilezas do assentimento (ou não) dos bebês para a pesquisadora.

Outra preocupação ética foi com a devolutiva<sup>51</sup> da pesquisa aos participantes e seus familiares. A curto prazo, o material coletado foi compartilhado junto às profissionais e às famílias das crianças envolvidas, em reuniões pedagógico-administrativas agendadas pela instituição, o que viabilizou a devolutiva de algumas situações da pesquisa. Essa atitude, além de diminuir a ansiedade dos pais e/ou responsáveis, objetivou demonstrar um compromisso ético e a consideração com o outro – seus fazeres e saberes; sua disponibilidade.

Ao longo do ano foram duas reuniões nas quais pude participar, mostrar trechos de gravações produzidas com as crianças e sanar dúvidas dos pais ou responsáveis sobre a pesquisa e seu andamento. Nesses momentos poucas famílias participaram e houve pouca interferência dos pais ou responsáveis, no sentido de questionar sobre o andamento da pesquisa. Demonstraram satisfação ao observar seus filhos nas filmagens. Uma avó demonstrou maior interesse e perguntou sobre o desenvolvimento do seu neto. Relatou que os pais da criança possuem deficiência auditiva e que acompanha a criança com regularidade.

Outro desafio para o adulto-pesquisador diz respeito à análise dos dados, uma vez que perceber as nuances e peculiaridades infantis, com olhos de quem não é mais criança, é algo complexo. O fundamental é que, “embora pesquisadores e pesquisados ocupem lugares diferentes, a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos” (FREITAS, 2007, p. 37). Da mesma forma, observar os processos de constituição da linguagem da criança pequena, para além da linguagem oral, ou, até mesmo anterior a ela, também é desafiante.

### 3.2. OS SUJEITOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma turma de Berçário 2 (crianças de 8 meses a 2 anos) de um Centro Municipal de Educação de Curitiba durante o período de um ano, de fevereiro a dezembro de 2014, com observações em dias e períodos alternados.

---

<sup>51</sup> Garanhani e Manrique (2006) chamam a atenção para o uso deste termo, muito presente nas discussões acadêmicas no Brasil, em função dos significados que as palavras carregam. Devolutiva significa devolver, entregar, transferir, recusar. As autoras questionam se “no âmbito da formação de professores, será este um processo de entregar ou será de interagir; de dar ou de retribuir; de transferir ou de (re) elaborar; de recusar ou de (re) pensar?” (GARANHANI, MANRIQUE, 2006, p. 3).

O Centro Municipal de Educação Infantil, no qual a pesquisa foi realizada, foi inaugurado em 1992 e atende 130 crianças, de 3 meses a 4 anos, em período integral, das 7 às 18 horas, organizadas em turmas, conforme nos mostra o QUADRO 3.

<b>TURMA</b>	<b>FAIXA ETÁRIA</b>	<b>NÚMERO DE CRIANÇAS</b>	<b>PROFISSIONAIS</b>
BERÇÁRIO 1 (BI)	3 A 10 meses	18	3 professoras de educação infantil
BERÇÁRIO 2 (BII)	11 meses a 1 ano e 9 meses	18	3 professoras de educação infantil
MATERNAL 1 (MI)	1 ano e 10 meses a 2 anos e 4 meses	22	3 professoras de educação infantil
MATERNAL 2 (MII)	2 anos e 5 meses a 3 anos	30	3 professoras de educação infantil
MATERNAL 3 (MIII)	a completar 4 anos durante o ano	32	2 professoras de educação infantil e 1 professora do quadro de Profissional do Magistério, no período da manhã

QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DO CMEI DA PESQUISA “AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON”  
FONTE: A autora (2015)

Conforme o QUADRO 3, as crianças estão distribuídas em cinco salas de referência. A turma do Berçário 2 tem capacidade para 18 crianças, atendidas por 3 professoras. No início da pesquisa, havia cinco crianças matriculadas e frequentando a turma: João, Gabriel, Heloyse, Isabela e Isadora. O QUADRO 4 nos mostra as crianças matriculadas na turma no início do ano:

<b>Nome da criança</b>	<b>Data de nascimento</b>
João	16/11/2012
Gabriel	09/11/2012
Heloyse	11/01/2013
Isabela	21/11/2012
Isadora	28/12/2012

QUADRO 4 – CRIANÇAS MATRICULADAS NO BERÇÁRIO 2 DO CMEI DA PESQUISA “AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON”

FONTE: Adaptado do Sistema de Gestão Educacional da instituição em 27/02/2014

Essas crianças participavam, no ano anterior, da turma do Berçário 1, portanto não apresentaram problemas no período de acolhimento. Ao longo do ano de 2014, novas crianças foram matriculadas e outras foram remanejadas do Berçário 1 para o Berçário 2, conforme mostra o QUADRO 5.

Nome da criança	Data de nascimento*	Faixa etária em 01/fevereiro /2014	Faixa etária em 30/novembro/2014	Ingresso no CMEI
Daphny	09/11/2012	1 ano de 2 meses	2 anos	Abril/2014
Enzo	24/06/2013	07 meses	1 ano e 5 meses	Passou do B1 para B2 Agosto/2014
Fernando	24/01/2013	1 ano	1 ano e 10 meses	Abril/2014
João	16/11/2012	1 ano de 2 meses	2 anos	Desde 2013
Gabriel	09/11/2012	1 ano de 2 meses	2 anos	Desde 2013
Gabrielle	12/04/2013	9 meses	1 ano e 7 meses	Abril/2014
Geovana	22/03/2013	10 meses	1 ano e 8 meses	Abril/2014
Gustavo	12/04/2013	9 meses	1 ano e 7 meses	Passou do B1 para B2 Abril/2014
Heloyse	11/01/2013	1 ano	1 anos e 10 meses	Desde 2013
Isabela	21/11/2012	1 ano de 2 meses	2 anos	Desde 2013
Isadora	28/12/2012	1 anos e 1 mês	1 anos e 11 meses	Desde 2013
Luis Eduardo	04/05/2013	08 meses	1 ano e 6 meses	Julho/2014
Maria Eduarda	19/02/2013	11 meses	1 ano e 10 meses	Abril/2014
Melissa	26/07/2013	06 meses	1 ano e 4 meses	Novembro/2014
Mirian	18/06/2013	07 meses	1 ano e 5 meses	Passou do B1 para B2 Agosto/2014
Nicolas	04/12/2012	1 anos e 1 mês	1 anos e 11 meses	Julho/2014
Sofia	25/05/2013	08 meses	1 ano e 6 meses	Passou do B1 para B2 março/2014
Yuri	26/01/2012	2 anos	2 anos e 10 meses	Abril/2014

QUADRO 5 – CRIANÇAS MATRICULADAS NO BERÇÁRIO 2 DA PESQUISA “AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON”






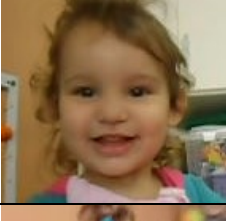


FONTE: Adaptado do Sistema de Gestão Educacional da instituição em 24/11/2014 – SME/2014 <sup>52</sup>

Conforme consta no QUADRO 5, quando iniciaram na turma, as crianças tinham entre 08 meses e 1 ano e 5 meses e, ao final do ano, tinham entre 1 ano e 4 meses e 2 anos e 10 meses<sup>53</sup>. Ao longo do ano, houve algumas alterações na matrícula/desligamento e remanejamento das crianças do Berçário 2, algumas crianças iniciaram o período de acolhimento e saíram pouco tempo depois, por opção da família; outras foram remanejadas do Berçário 1 para o Berçário 2. Em novembro ainda houve o ingresso de uma criança nova. Por isso, optou-se por manter a listagem de crianças que finalizaram o ano matriculadas na

<sup>53</sup> Apesar de observarmos crianças com faixa etária inferiores ou superiores a estas no QUADRO 5, elas ingressaram em diferentes períodos do ano e não necessariamente em fevereiro. Melissa, por exemplo, ingressou em novembro, com 1 ano e 4 meses.

referida turma. Foi interessante acompanhá-las durante todo o ano, percebendo o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma, os primeiros passos, as primeiras palavras.

Apresento, no QUADRO 6, as crianças da turma do Berçário que participaram da pesquisa, ou seja, que aparecem nas situações que compõem a produção de dados desta investigação.

CRIANÇA		COMPOSIÇÃO FAMILIAR
Fernando		Nasceu em Curitiba (24/01/2013). Mora com a mãe (24 anos) e um irmão mais velho (que frequentava o CMEI) na casa dos avôs. A mãe é separada do pai e mora com os dois filhos, seus pais e uma irmã. Na época em que Fernando ingressou no CMEI, ela estava procurando emprego.
João		Nasceu em Curitiba (16/11/2012). Mora com a mãe (33 anos, natural de Videira –SC, gerente de balcão), o pai (34 anos, aplicador de insulfilm), dois irmãos mais velhos (uma irmã frequentava o CMEI e o outro estava na escola), o avô e o tio, em casa cedida.
Gabriel		Nasceu em Curitiba (09/11/2012). A mãe (32 anos, de Joaçaba – SC, solteira, recepcionista) e o pai (31 anos, atua em sistema de segurança) estavam separados. Mora com a mãe e um irmão mais velho em casa alugada.
Geovana		Nasceu em Curitiba (22/03/2013) e mora em uma casa alugada com a mãe (natural de União da Vitória - PR, auxiliar de serviços gerais, de 32 anos), o pai (natural de Quedas do Iguaçu - PR, 27 anos, também trabalhando com serviços gerais) e um irmão de 11 anos.
Heloyse		Nasceu em Curitiba (11/01/2013). Mora com a mãe (gerente de Recursos Humanos, 28 anos) e o pai (conferente, 28 anos) em casa própria.
Isabela		Nasceu em Curitiba (21/11/2012). A mãe (de Novo Hamburgo – SC, 38 anos, vendedora) é separada do pai (29 anos, vigilante). A criança mora com a mãe, dois irmãos mais velhos e o padrasto em uma casa alugada.
Isadora		Nasceu em Curitiba (28/12/2012). Mora com a mãe (solteira, doméstica, 39 anos) em casa própria.
Maria Eduarda		Nasceu em Curitiba (19/02/2013). Mora com a mãe (25 anos, do lar), o pai (20 anos, atendente de restaurante), dois avôs e uma tia, em casa própria.

QUADRO 6 – CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA “AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON”  
 FONTE: Ficha de matrícula preenchida pelo responsável pela criança em 2014 (Acervo do CMEI)

É interessante observar que, das oito crianças do QUADRO 6, 5 estavam frequentando o CMEI no ano anterior, na turma de Berçário I. O que pode nos mostrar, de certa forma, a cumplicidade existente entre elas que se revela nas comunicações e interações estabelecidas.

Até 2014 existiam, na rede municipal de ensino de Curitiba, dois grupos de profissionais, com planos de carreira diferentes, que atuavam com crianças de 0 a 5 anos nos CMEIs: a) *professor*: (profissional do Magistério) com formação em nível superior e carga horária de 20 horas semanais de trabalho, atuando nas turmas de Maternal 3 e Pré; e b) *educador*: com formação mínima em Magistério nível médio e 40 horas semanais de trabalho, com atuação em todas as turmas. A partir de dezembro/2014, foi sancionada a Lei Ordinária nº 14.580/2014, que reestruturou a carreira dos profissionais da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba e o educador passou a ser designado como *professor de Educação Infantil*. Segundo a Lei Ordinária nº 14.580/2014, o professor da Educação Infantil é o “servidor investido no cargo que exerce atividade educativa junto às crianças, incluídas a administração da unidade de Educação Infantil e a gestão do processo pedagógico” (CURITIBA, 2014).

O grupo de profissionais do CMEI onde foi realizada a pesquisa era composto por 14 professoras de Educação Infantil, uma professora do quadro de profissionais do Magistério, pedagoga, diretora, agente administrativo e os profissionais de serviço terceirizado (lactarista<sup>54</sup>, cozinheira e auxiliares de serviços gerais).

As professoras de Educação Infantil tinham 8 horas de permanência semanal prevista por lei<sup>55</sup> e faziam uma escala no horário de entrada e saída, sendo que uma professora recebia as crianças às 7, outra chegava às 8 e terceira às 9 horas. Desta forma, o horário de saída era às 16, 17 e 18 horas, respectivamente, com horário de almoço que variava entre 1 a 2 horas e 15 minutos de intervalo no período da manhã e tarde, em momentos alternados. No início do ano as professoras do berçário faziam a permanência separadamente, em dias diferentes, em função do período de acolhimento das crianças. No segundo semestre, sempre que possível<sup>56</sup>,

---

<sup>54</sup> Profissional responsável pela preparação da alimentação dos bebês.

<sup>55</sup> A Lei Municipal nº 12.348/07, de 16 de agosto de 2007, institui a hora permanência para os cargos de educador e educador social (CURITIBA, 2007). A hora permanência, geralmente oito horas semanais, era destinada a estudos e discussões encaminhadas pela pedagoga para a formação continuada; planejamento das propostas a serem desenvolvidas e/ou produção de material necessário.

<sup>56</sup> Em função de faltas, consultas médicas, licenças para tratamento de saúde ou participação em cursos, nem sempre a permanência semanal era garantida. Algumas vezes ocorria a permanência sequencial e/ou a equipe precisava fazer a permanência separadamente.



elas saíam juntas para permanência e a sala era atendida por uma equipe específica (chamada de equipe da permanência) para cobrir estes horários.

Das três professoras que atendiam o Berçário 2, no ano em que a pesquisa foi realizada, uma tinha formação em Magistério, nível médio e 18 anos de atuação na Educação Infantil (professora 1)<sup>57</sup>; outra profissional era formada em Pedagogia e 11 anos de atuação (professora 2); e a terceira estava cursando o primeiro ano de Filosofia, com 4 anos de tempo de atuação na rede e na mesma instituição (professora 3).

Além das salas de referência, o CMEI possui uma sala da direção onde trabalham a agente administrativa, diretora e pedagoga e um anexo com almoxarifado, recepção, banheiros para crianças (meninos e meninas) e funcionários, lavanderia, refeitório dos profissionais e das crianças (também utilizado como pátio), cozinha e sala de planejamento para profissionais. Na área externa há um pequeno parquinho com brinquedos de plástico e madeira, caixa de areia e calçada, solários ao lado das salas de BI e BII (conjugado), MII e MIII, um pequeno pátio com brinquedo de plástico ao lado do refeitório/pátio coberto e calçadas com floreira na frente do prédio.

A sala do berçário 2, com capacidade para 18 crianças entre 11 meses e 1 ano e 9 meses, possui piso de tacos, janelas basculantes e cortinas na parte superior de uma das paredes, portas de acesso ao solário e outra para o banheiro e trocador e, ainda, um passapratos, que servia de repasse da alimentação preparada no lactário<sup>58</sup>, conforme mostra a FIGURA 1.

---

<sup>57</sup> O nome das profissionais não será divulgado, respeitando a Resolução nº 466, de 6 de dezembro de 2012 do Comitê de Ética em Pesquisa e o previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por elas (apêndice 1).

<sup>58</sup> Espaço onde eram preparadas as refeições e higienização dos utensílios utilizados pelos bebês (como mamadeiras), dispondo de fogão, geladeira, pia e materiais específicos para a alimentação dos pequenos.

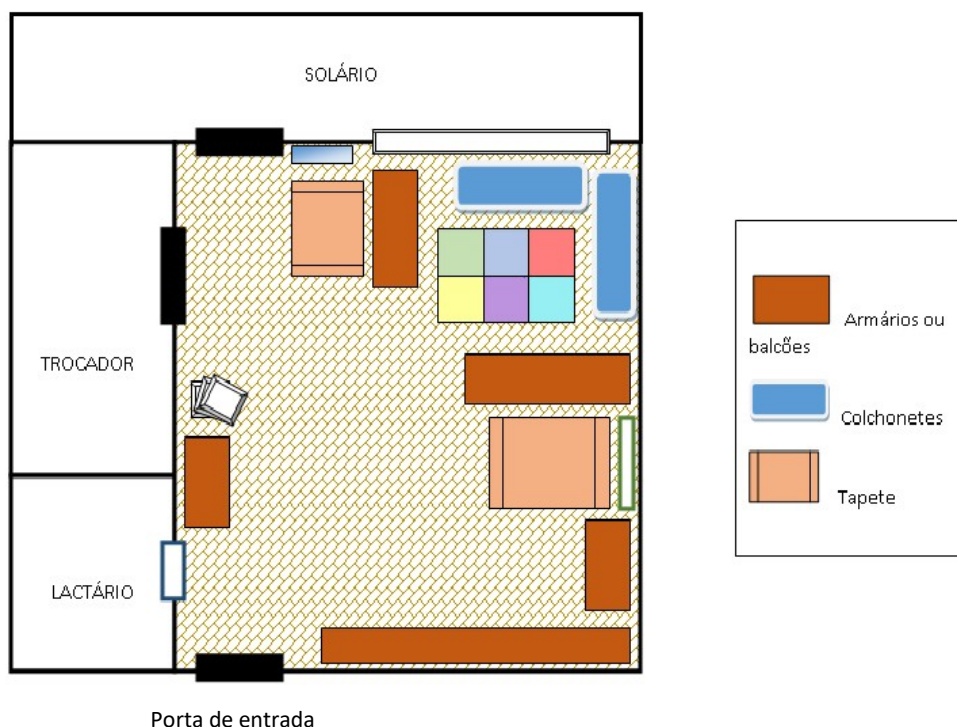


FIGURA 1 - PLANTA BAIXA DA SALA DO BERÇÁRIO DO CMEI DA PESQUISA “AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON”

FONTE: A autora (2015)

No que refere ao mobiliário, a sala contém: um armário de estrutura em concreto com prateleiras para os pertences individuais dos bebês (bolsa, cobertores), caixas organizadoras com brinquedos e colchonetes que ficam empilhados e, na prateleira mais alta, cadeiras infantis que eram usadas na alimentação ou em propostas que exigiam o uso de mesa.

O trocador, dividido com a turma do Berçário 1, era utilizado para trocas de fraldas e higienização dos bebês. Havia duas cubas para banho, um balcão com colchonete para troca de fraldas com os materiais necessários (fralda, luvas descartáveis, lenço umedecido, pomadas, etc.) e, do outro lado, vasos sanitários e pia na altura das crianças (IMAGEM 1).



IMAGEM 1 – O TROCADOR DA SALA DO BERÇÁRIO DE UM CMEI DE CURITIBA  
FONTE: A autora (2014)

O espaço denominado de solário<sup>59</sup>, que também era compartilhado com a turma do Berçário 1, ficava ao lado da sala (IMAGEM 2).

---

<sup>59</sup> As turmas de Berçário possuem um espaço destinado ao banho de sol das crianças, que deve ocorrer duas vezes ao dia: manhã e tarde.



IMAGEM 2 – O SOLÁRIO DA SALA DO BERÇÁRIO DE UM CMEI DE CURITIBA  
FONTE: A autora (2014)

Neste espaço havia dois pequenos gira-gira, algumas motoquinhas penduradas, uma casinha e escorregador de plástico. No muro que divide com outro terreno foi pintado um quadro verde e montado um mural com azulejos para desenhar.

As crianças utilizavam, a maior parte do tempo, a sala de referência da turma. O acesso ao trocador ocorria de acordo com a necessidade das crianças (troca de fralda ou roupa) e ao solário se dava de acordo com o planejamento das professoras.

### 3.3. A INSERÇÃO NO CMEI E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No ingresso ao contexto da investigação procurei respeitar os trâmites institucionais, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, bem como os estabelecidos pelo Comitê de Ética, sendo:

1. Apresentação de documentação junto ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba para solicitação de autorização para realização da pesquisa em um Centro de Municipal de Educação Infantil da referida rede de ensino;

2. Contato com a equipe de Educação Infantil do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Santa Felicidade<sup>60</sup> da rede municipal de ensino de Curitiba para apresentar a pesquisa e solicitar a indicação de um CMEI para o estudo<sup>61</sup>.
3. Contato com a direção do CMEI indicado para explicar os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. A direção tomou a iniciativa de conversar com as professoras da sala e as famílias das crianças, durante uma reunião pedagógica-administrativa, para autorização da pesquisa.
4. Conversa com as professoras da turma do Berçário do CMEI indicado para explicações sobre a pesquisa, os seus instrumentos e o primeiro contato com as crianças.

Corsaro e Molinari (2005) apontam que, na investigação etnográfica em espaços educacionais com crianças pequenas, a entrada em campo é um momento crucial e depende de “lidar com e desenvolver a confiança de uma série de educadores e adultos; obter conhecimento do funcionamento da estrutura social, natureza das relações interpessoais e rotinas diárias no local, ganhando a aceitação de professores e crianças” (CORSARO e MOLIARI, 2005 p. 194).

Ciente da importância de uma aceitação do pesquisador pelas profissionais, crianças e famílias envolvidas, e de que a presença de um adulto que não participa do cotidiano das crianças pode causar estranhamento e desconforto para as mesmas, a permanência no contexto investigado ocorreu de forma paulatina, procurando perceber a aceitação ou recusa das crianças com relação à minha presença.

A ideia inicial era a de que a inserção da pesquisadora na turma ocorresse após o período de acolhimento das crianças, que geralmente acontece nos meses de fevereiro/março, evitando-se assim prejudicar a dinâmica de integração entre as crianças e destas com as professoras da sala. Mas, no início do ano, havia 5 crianças que estavam frequentando a instituição desde o ano anterior, na turma de Berçário I, e, como havia falta de educadores na Rede Municipal de Ensino, não havia previsão para o início das crianças de novas matrículas. Assim, optei por iniciar a produção dos dados mesmo sem a turma estar completa.

Desta forma, a pesquisa no CMEI iniciou no dia 18 de fevereiro de 2014 e foi finalizada em 05 de dezembro do mesmo ano, com um total de 46 sessões para observação do

---

<sup>60</sup> A escolha por este NRE se deu em função de sua localização.

<sup>61</sup> Foi solicitado à equipe que indicasse um CMEI que foi referência no trabalho com a turma de Berçário no ano anterior.

cotidiano das crianças na instituição (90 horas) e duas reuniões com pais e/ou responsáveis pelas crianças.

No dia 18 de fevereiro foi realizado o primeiro contato com a direção da unidade, explicando os objetivos, metodologia da pesquisa e solicitando autorização para pesquisa de campo na turma de Berçário 2. No sábado da mesma semana, a direção teve reunião com os pais e explicou sobre a pesquisa, reforçando a disponibilidade da pesquisadora para esclarecer eventuais dúvidas.

O primeiro contato com a turma ocorreu na semana seguinte:

Fui até a unidade para conversar com as professoras sobre a pesquisa e solicitar a autorização das mesmas. A direção havia me informado que neste dia elas estariam em permanência, mas houve alteração. Em sala, conversei com elas, justificando sobre a minha presença. Neste período há apenas 5 crianças matriculadas, que já estavam no Berçário I no ano passado. São elas: Isadora (1 ano e 2 meses), Gabriel, João e Isabela (1 ano e três meses) e Heloyse (1 ano e 1 mês). Fiquei um pouco em sala, tentando a primeira aproximação com as crianças. Elas não estranharam minha presença. Fiquei cerca de 40 minutos. Neste período, as crianças começaram a se levantar do colchonete, após o soninho, e receberam o mingau. Fiquei sentada em um dos cantos da sala e elas foram se aproximando, mexendo no meu bloco de anotações (notas de campo, 27/02/2014).

Um mês após o início das observações, iniciou-se o processo de acolhimento das crianças novas, que foram matriculadas e tiveram seu primeiro contato com um contexto educativo institucionalizado, o que inviabilizou, durante um certo período, que as observações sistemáticas e filmagens fossem realizadas em função do choro e estranhamento das crianças – comum nesse período. Nessa fase, que durou cerca de 30 dias, permaneci na instituição procurando me aproximar das crianças e acabei, assim como as professoras de sala, acolhendo as crianças que se aproximavam chorando, solicitando colo.

A inserção aconteceu de forma gradativa. Inicialmente permaneci poucas horas por dia e algumas vezes na semana. Conforme observei a boa aceitação das crianças esta frequência foi ampliada.

Outra medida para desenvolver a confiança das crianças foi a permanência em pontos estratégicos na sala, evitando a interferência nas atividades e mantendo uma certa distância, principalmente no começo da investigação. Sempre respeitei o desejo/vontade manifestada pela criança de aproximação.

Ao analisar os primeiros dias de observação, avalio que a aceitação por parte das crianças foi muito mais tranquila do que o esperado. A situação do acolhimento das crianças novas é que exigiu uma interrupção provisória da produção de dados para a pesquisa, em

função da dinâmica da turma estar prejudicada, pois as professoras estavam se dedicando às crianças com demonstravam maior desconforto nesse período inicial de acolhimento. A minha atitude, nesse momento, foi respeitar os sentimentos e emoções que tomavam conta de alguns bebês pela inserção em um ambiente novo e estranho e acolhê-las sempre que precisavam ou vinham em minha direção. Isso possibilitou uma aproximação também das profissionais que me viam como alguém que observaria de fora a dinâmica da turma, mas que não se recusaria a auxiliar em momentos tão delicados como esse.

Passada esta fase mais complexa, percebi que as crianças me viam como um adulto acessível e me pediam para alcançar brinquedos, pegar a mochila ou cobertor. Uma situação inesperada ocorreu com a Isabela (1 ano e 9 meses). Ela estava no CMEI desde o Berçário 1 e estava sempre bem-disposta e ativa. Certo dia, ela começou a chorar bastante e me propôs a ajudar, conforme relato:

Enquanto as três professoras dão a sopa para as crianças, Isabela começa a chorar, desesperada. As professoras comentam que ela está assim porque quer fazer cocô. Pergunto se ela está com o intestino preso, elas não sabem dizer. Como haviam me relatado que ela tem demonstrado interesse em tirar a fralda (já chegou a tirar a própria fralda dentro da sala e deixá-la jogada no chão), me ofereço para levá-la ao banheiro, para fazer cocô no vaso. A professora 2 me diz para experimentar. Isabela chora muito, mas senta-se no vaso. Tento acalmá-la e finalmente, ela consegue fazer cocô. Ela para de chorar. Elogio-a por ter feito cocô no vaso, apertamos a descarga e coloco uma nova fralda nela. Depois disso, Isabela não desgruda mais de mim e chora se outra criança se aproxima, tentando “roubar” o seu lugar (notas de campo, 27/08).

Todas as crianças do Berçário 2 usavam fraldas e o desfralde, segundo me informou uma professora após o ocorrido, acontece apenas no Maternal I. Mas Isabela apresentava indícios do incômodo que a fralda causava e comunicava, antecipadamente, a vontade de ir ao banheiro, indicando a necessidade do desfralde. Alguns dias depois, a criança voltou a sinalizar essa necessidade:

Quando chego na sala, algumas crianças se aproximam e Isabela segura em minha mão, querendo me levar para algum lugar. Me deixo levar e ela me conduz até o banheiro. Pergunto se ela quer fazer cocô, mas a professora 3, que já está no banheiro fazendo as trocas, me informa que ela acabou de ser trocada. Retornamos à sala e, alguns minutos depois, ela insiste em ir ao banheiro, me puxa pela mão e fala cocô, tentando abaixar a calça. Falo que vou levá-la ao banheiro, mas a professora 1 me diz que não, “não ocorre o desfralde no Berçário, porque senão vira bagunça”. Isabela “fala”, mas não é ouvida na sala (notas de campo, 10/09).

Esse episódio nos remete a duas discussões importantes. A primeira diz respeito ao papel do professor de criança pequena e da sua ação perante o bebê que fala<sup>62</sup>. Obviamente que estar de fralda é uma situação muito mais cômoda para o adulto, pois não há necessidade de idas constantes ao banheiro e/ou *escapes* frequentes na sala. Mas, neste caso, é o adulto quem decide quando a fralda da criança será ou não trocada, exercendo sobre ela uma relação de poder.

Acompanhando com regularidade a turma de Berçário podemos perceber o quanto o trabalho do professor é desgastante, e as condições nem sempre são favoráveis: a relação número de adultos por crianças, a falta de funcionários, as três professoras responsáveis pela turma não estão o tempo todo juntas na sala, entre outras situações que dificultam uma atenção mais pontual para cada criança. Contudo, esses fatores não podem ser impeditivos para que a criança seja vista de forma individual e, ao considerar seu desenvolvimento integral, o professor proponha ações específicas para atender as demandas de cada bebê e acolha as suas singularidades. É importante considerar que “na educação infantil, o corpo das crianças e bebês ganha centralidade, pois ele é partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e não para a submissão” (BRASIL, 2016, p. 71).

Os excertos me fizeram, ainda, problematizar sobre o papel do pesquisador no contexto do CMEI. Mesmo sabedora da minha tarefa na produção de dados para a pesquisa, não pude negligenciar as manifestações infantis dirigidas a mim e que esperavam de mim alguma resposta. Nesse caso, Isabela me via como alguém que ouvia e estava disposta a ajudá-la, afinal o pesquisador é um ser social, como afirma Fonseca (1999).

Este é um exercício permanente, que se inicia antes mesmo da inserção no contexto de pesquisa e acompanha todo o processo, de ver e ouvir as crianças. “Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano” (SILVA et al, 2005, p. 48).

---

<sup>62</sup> Alguns dias após este episódio, passei a encontrar Isabela sem fralda na sala. Em conversa informal com a direção, a mesma relatou que a professora l a procurou para dizer que Isabela estava demonstrando a necessidade de iniciar o desfralde e perguntou se deveria esperar o próximo ano. A diretora orientou que já iniciasse o processo no mesmo ano.



Essa ideia é complementada por Ferreira (2003), com o termo *auscultação*, que além de ver e ouvir, nos traz uma dimensão de responsividade<sup>63</sup> para com as crianças, suas histórias, suas linguagens, seus saberes, sua cultura.

[...] Mais do que olhar para observar, é preciso escutar para compreender o que elas (nos) dizem, a partir da auscultação da sua ‘voz’, onde a escuta das e com as crianças reclama, sobretudo, ensaiar (me) (n)uma nova atitude epistemológica, a da escuta sensível (BARBIER, 1993) que ‘supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu lugar, começa por reconhecê-la no seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa’ (FERREIRA, 2003, p. 152).

Ver, ouvir, auscultar! Primeiras atitudes para se estabelecer um encontro com o sujeito participante da pesquisa, buscando uma aproximação com as crianças que procure minimizar as relações de verticalidade existentes, mas tendo claro que os lugares (sociais, históricos, culturais) de adultos e crianças são diferentes. Como afirma Kosminsky (1998, p. 85, apud TOMÁS, 2011, p. 156) “(...) é na diferenciação entre criança e investigador que está a riqueza de saber fazer pesquisa”. Uma pesquisa que precisa ser baseada no respeito, na responsabilidade e no diálogo – uma vez que produz novos sentidos para os envolvidos – aspectos que, para mim, constituem as bases para a ética na pesquisa com criança.

Essas atitudes éticas na pesquisa com crianças perpassam a relação pesquisador-participantes, desde a entrada e permanência no espaço pesquisado, pensando em preservar a rotina dos envolvidos e, principalmente, na análise dos dados, uma vez que é um adulto que interpreta as palavras, atitudes e ações das crianças.

Tomás (2011) destaca que “para escrever sobre a infância é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que muitas vezes ela se mostre, à primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível. Escrever sobre infância é, afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade de sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas” (TOMÁS, 2011, p. 134) e esse será o grande desafio deste estudo, feito pelos olhos de um adulto-pesquisador em uma tentativa de buscar a essência do pensamento/linguagem infantil.

---

<sup>63</sup> Na abordagem bakhtiniana, esse termo se refere à propriedade do enunciado de se organizar como resposta a outros enunciados; uma *resposta*, no sentido mais amplo: “ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2011, p. 297).



FRAME 4

#### 4. OS BEBÊS E SEUS ENUNCIADOS

[...] não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais.

Henri Wallon<sup>64</sup>

A observação, um dos instrumentos desta pesquisa, já prevê algumas escolhas, como bem elucidou Wallon (2010). Escolhas estas que nos acompanham desde o início do estudo, como: a instituição e a turma onde foi realizada a investigação, o arcabouço teórico que subsidia este estudo e agora, na análise dos dados produzidos, a definição dos episódios que irão compô-la. Fazer essas escolhas é uma tarefa difícil. Difícil em função do vasto material de dados produzidos ao longo de um ano de observação das crianças. Difícil, pois rever cada cena reaviva a memória para situações que considero interessantes para o estudo e que, a sua maneira, foram marcantes para mim – pesquisadora e professora.

Almeida (2008, p. 130), ao citar Wallon, destaca: “observar é registrar o que pode ser verificado. Mas registrar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhes perguntas”. Nesse sentido, procurei selecionar e ordenar o real, ou seja, os dados produzidos durante a investigação, com o objetivo de buscar responder à questão que norteia este estudo.

Com a consciência de que se trata de um recorte, com base em um contexto específico e a partir de um olhar também balizado pelo referencial teórico adotado, considero: “nossas teorias modulam nosso olhar e direcionam nossas observações. Se não dão conta de explicar toda a complexidade do real, cada uma delas destaca determinado aspecto” (ALMEIDA, 2008, p. 128).

Nesse cenário trago uma importante reflexão de Wallon (2007):

[...] é muito difícil observar a criança sem atribuir-lhe algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas o que a nosso ver ele exprime. E, ao menos que se tenha muita prática, é a suposta significação que registramos, omitindo em maior ou menor medida a indicação do próprio gesto (WALLON, 2007, p. 18).

De forma geral, as manifestações infantis são interpretadas pela óptica esperada dos comportamentos adultos. “Esse equívoco, em geral, leva os adultos a interpretações enviesadas e redutoras da expressividade infantil” (GRANDINO, 2010, p.41). Nesse sentido, o primordial é seguir o proposto por Wallon para o estudo da criança, ou seja, tomá-la como

---

<sup>64</sup> Trecho do livro *A evolução Psicológica da Criança* de Henri Wallon (WALLON, 2007, p. 17).

“ponto de partida, buscando compreender suas peculiaridades e características, ‘sem a prévia censura da lógica adulta’” (GALVÃO, 1995, p. 37).

Diante disso e procurando superar os desafios mencionados, este capítulo apresenta a análise de excertos dos dados, tendo como embasamento teórico os estudos do Círculo de Bakhtin e a teoria de Henri Wallon.

A partir da análise das notas de campo e dos vídeos produzidos durante as observações, as situações que apresentavam potencial para o estudo foram selecionadas. Para isso utilizei um software específico que permite a captação de imagens a partir dos vídeos por meio de *frames*<sup>65</sup>. Depois selecionei alguns para compor uma sequência de imagens, acompanhadas de notas de campo e outras informações contextuais, organizados em quadros os quais denominei *ficha do episódio*. Nesse sentido, os episódios foram organizados conforme mostra o QUADRO 7.

Episódios de análise	Datas
1. O choro	02 de junho/2014
2. O riso	27 de outubro/2014
3. Aiaiai	01 de dezembro/2014
4. A disputa	10 de setembro/2014
5. O espelho	22 de setembro/2014
6. O colchonete	27 de agosto/2014
7. A professora	02 de junho/2014

QUADRO 7 – EPISÓDIOS DE ANÁLISE DA PESQUISA “AS LINGUAGENS DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN COM HENRI WALLON”

FONTE: A autora (2015)

Ao longo da pesquisa, presenciei várias situações muito semelhantes, ocorridas em diferentes dias ao longo do ano, que elucidam os momentos vivenciados pelas crianças com seus pares e com outros adultos de convívio na instituição, mas selecionei aquelas que, pela sua reincidência, demonstram as diferentes comunicações estabelecidas entre os bebês.

A partir do referencial teórico, identifiquei nos episódios diversos aspectos, como: contexto extraverbal, a entonação, o discurso citado, o riso, a presença e influência do outro, a

<sup>65</sup> *Frames* é cada um dos quadros ou imagens fixas de um produto audiovisual (Dicionário InFormal). Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/frame/>. Acesso em: 16/01/2017.

reação circular, a brincadeira, a interação, a afetividade, o movimento e a cognição, entre outros. É importante destacar que, mesmo preponderando um dos elementos, não podemos ignorar a integração com os demais, uma vez que a criança é um ser completo e complexo, conforme nos orienta Wallon (2007, 2008). São os emaranhados de fios que nos constituem. Assim, apresento a análise dos episódios.

## FICHA DO EPISÓDIO 1: O CHORO

Data: 02/06/2014

Bebês: Isadora (17 meses) e Fernando (16 meses)



FRAMES DO EPISÓDIO 1 (ALESSI, 2014)

Estamos no início do mês de junho. São 15 crianças na sala. É uma segunda-feira e é comum que uma ou outra criança, mesmo que já esteja habituada ao ambiente do CMEI, demonstre algum incômodo no retorno à instituição por conta do final de semana e acabe chorando, principalmente no início da manhã dos primeiros meses do ano. Nesse dia, Fernando, que iniciou no CMEI em abril, é uma das crianças que chora. Além de chorar bastante, ele fala *mamãe* várias vezes. Isadora está ao seu lado, com um livro de pano e, em determinado momento, passa a mão sobre a cabeça do colega (notas de campo, 02/06/2014).

FONTE: A autora (2016)

Nesse Episódio temos dois momentos que merecem destaque. O primeiro se refere ao ato de Fernando externalizar, através do choro, algo que lhe afeta e, dessa forma, comunicar sua vontade e/ou necessidade.

Fernando iniciou na instituição em abril e, após um período de bastante choro – em função do momento difícil que é para a criança sair do ambiente familiar e das pessoas que são comuns ao seu convívio, e passar a frequentar um outro espaço, com outras pessoas – ele aparenta estar tranquilo e habituado ao ambiente do CMEI. Contudo, a segunda-feira acaba sempre sendo um dia tenso, principalmente no início da manhã e nos primeiros meses do início do ano, pois a criança passa o final de semana em companhia da família e sente romper essa relação, mais uma vez, a cada nova semana. É o que pode ter ocorrido com Fernando que, no início da manhã de uma segunda-feira, chora muito. Ao mesmo tempo que chora, Fernando pronuncia algumas vezes a palavra *mamãe*, o que pode nos dar um indicativo do seu querer-dizer.

É importante destacar, ainda, que o período de acolhimento da criança na instituição educativa não ocorre de forma linear e previsível. Cada criança reage de uma maneira e a cada dia ela vivencia novas experiências, o que reflete nas suas ações e reações, portanto a criança pode começar a chorar mesmo após um longo período de permanência tranquila na instituição. Por isso, o estabelecimento de uma rotina conhecida e a presença de um adulto que acolha as diferentes manifestações infantis são tão importantes, pois o período de acolhimento “é um tempo de conhecer, de estabelecer vínculos e poder confiar no outro” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 49).

Sobre as reações das crianças, nos primeiros meses, para chamar a atenção da mãe (ou do adulto que está próximo), Wallon (1979) afirma que os gritos e gesticulações são os únicos atos úteis que a criança pode fazer para chamar a atenção do adulto em seu auxílio. “Portanto, os primeiros gestos, que são úteis à criança, não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, são gestos de expressão” (WALLON, 1979, p. 201).

No caso de Fernando, o choro foi a forma encontrada para chamar a atenção do outro-adulto. O choro pode ter diferentes sentidos e tem o poder mobilizador do meio humano, conforme ressaltou Wallon (2007). Em sua tese, Santos (2012) salienta que

o choro da criança deveria ser um direito, compreendido como manifestação da linguagem, quando a palavra, ainda em construção, não é suficiente. E se, por ventura, a criança já recorre à palavra, que o choro seja prerrogativa para estabelecer possibilidade de inter-ação daqueles que cuidam/educam, em espaços institucionalizados ou fora deles. Resumindo, é necessário considerar que o choro faz

parte de uma dimensão comunicativa, que pode e deve conviver com a palavra. Pensar o choro como uma experiência de vida (SANTOS, 2012, p. 213).

Em relação a este aspecto faz-se necessário considerar que, infelizmente, ainda ouvimos circular o discurso de que a professora deve evitar pegar a criança no colo durante esse período para que ela não fique mal-acostumada. Goldschmied e Jackson (2006) relembram que, em outra geração, era comum o conselho de “deixar o bebê gastar o choro” (2006, p. 101). Esse deveria ser um discurso superado uma vez que entendemos a situação delicada pela qual a criança está passando e a necessidade de acolher ao seu enunciado. O choro do Fernando – assim como de outras crianças – é uma forma, por ele encontrada, para sinalizar que algo não está bem. O enunciado dele aguarda uma resposta, uma réplica do outro (BAKHTIN, 2011) que poderia ser um colo que acalenta, acolhe e protege.

Nesse sentido, estar longe de casa e sentir falta dos familiares poderiam ser algumas situações do meio que afetaram Fernando, que expressou essas emoções através do choro. É importante ressaltarmos as inúmeras possibilidades do choro, como por exemplo, envolvendo situações de: solidariedade, tristeza, gozo, felicidade, ansiedade, amor e ternura, alívio, aflição, dor, angústia, temor, ira, vergonha, culpa, entre outras (POYATOS, 1994). Quando convivemos com um bebê, vamos nos tornando “capazes de distinguir (e assim interpretar) as mensagens que estão por trás dos diferentes tipos de choros” (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 100) e acolher/atender as necessidades dele.

O segundo momento de destaque diz respeito à reação de Isadora, ou seja, sua resposta perante o choro do Fernando. Temos, então, um exemplo da afetividade presente nos dois sujeitos. No Fernando que chora por algum motivo e na Isadora que se sente afetada pelo choro do Fernando e faz carinho no colega na tentativa de acalmá-lo. Acalentar/cuidar do bebê que chora é uma demonstração de que Isadora foi mobilizada pelo choro dele.

Vale ressaltar, mais uma vez, que emoção não é a mesma coisa que afetividade para Wallon. Mahoney e Almeida (2005, p. 19) elucidam, com base nos estudos de Wallon, que a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”, enquanto a emoção é a exteriorização da afetividade, que ocorre através da expressão do corpo. Conforme elucidada Silva (2007), com base nos estudos de Wallon,

a emoção é a resposta orgânica, sustentada por centros nervosos específicos, de que o bebê dispõe para lidar com seu meio. Mas ela não é apenas instrumental, é igualmente expressiva ou comunicativa. Sua principal função na espécie humana é a ativação do outro. Por se manifestar por meio de movimentos e de conformações físicas expressivas que, por assim dizer, moldam o corpo (função proprioplástica), a



emoção traz, em si, a possibilidade de ser interpretada e de provocar no outro respostas correspondentes e complementares (SILVA, 2007, p. 156).

Assim, a emoção mobiliza o corpo a se expressar pelo movimento e, considerando que o movimento é linguagem, o choro, nesse caso, é um gesto de comunicação e não apenas uma reação física, portanto é uma linguagem do bebê. Então, o choro poderia ser considerado um dos elementos da linguagem do bebê.

Retomando a resposta de Isadora perante o choro de Fernando, me chama a atenção a forma, por ela encontrada, na tentativa de amenizar o sofrimento do colega: o toque. Segundo Nornberg (2013, p. 111)

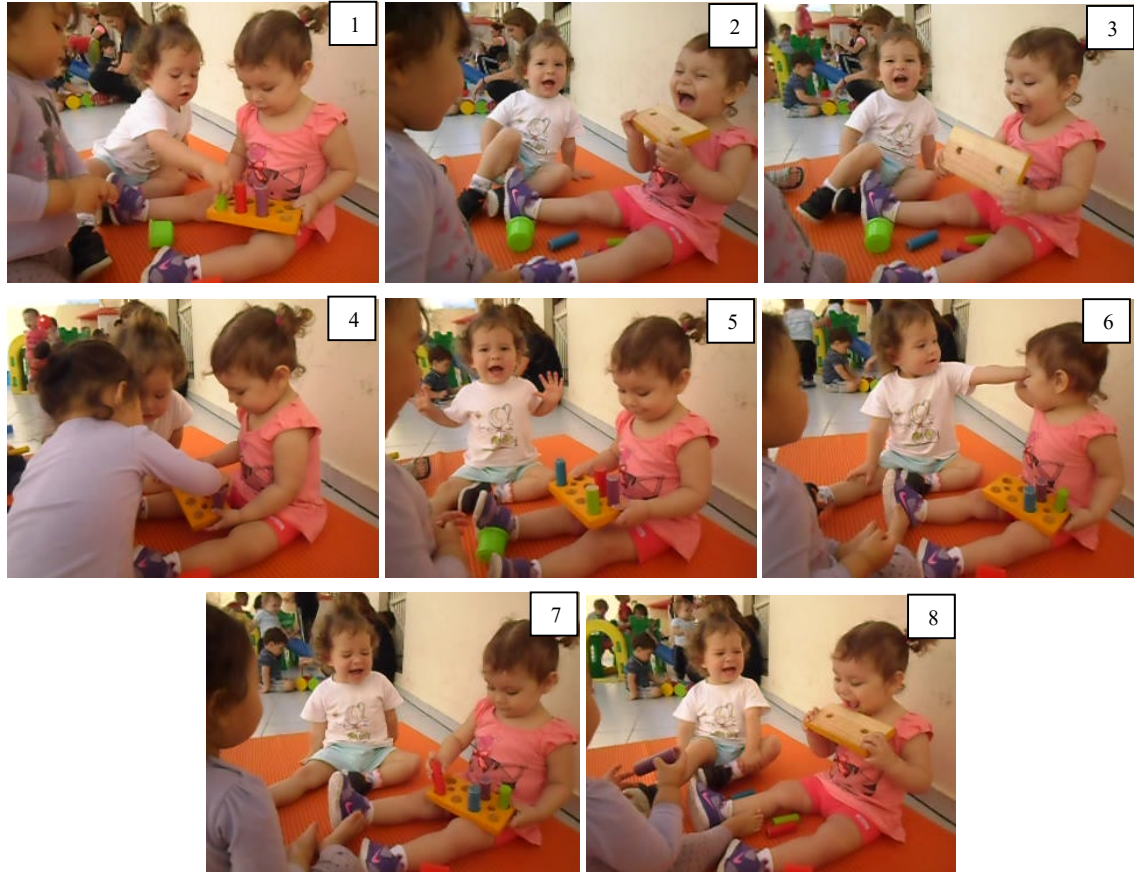
[...] por meio do toque, criam-se formas de relacionamentos a partir da experiência. Daí decorre a importância do colo, do carinho no rosto, do cuidado na hora de trocar as fraldas, da ação de limpar uma ferida exposta com dedicação e tantos outros cuidados que se fazem necessários nos diferentes campos da educação, da prática social e da prática pedagógica. [...] Pele e mão... possibilidades de acesso ao mundo, ao sentir, ao amor, ao aprender... possibilidades de linguajares do bebê.

Um gesto simples, que retrata o cuidado para com o outro-bebê; uma forma de demonstrar preocupação e cuidado: uma linguagem.

## FICHA DO EPISÓDIO 2: O RISO

Data: 27/09/2014

Bebês: Maria Eduarda (21 meses), Isadora (22 meses) e Heloyse (21 meses)



FRAMES DO EPISÓDIO 2 (ALESSI, 2014)

As crianças estão no solário brincando com pinos de madeira. Isadora, Heloyse e Maria Eduarda estão sentadas com uma matriz de madeira e quatro pinos. Elas encaixam os pinos na matriz. Isadora balança a matriz e a vira de ponta cabeça até todos os pinos caírem. Elas dão gargalhadas e voltam a repetir essa ação. Fazem isso cinco vezes, enquanto estou filmando. Na última vez, Isadora pega um dos pinos que já está encaixado e coloca-o perto de Heloyse, que o repõe no local em que estava (notas de campo, 27/09/2014).

FONTE: A autora (2016)

Nessas cenas podemos observar a preponderância do segundo estágio proposto por Wallon, o sensório motor e projetivo, no qual o interesse das crianças se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. O autor destaca as duas funções da musculatura: cinética, que através do estiramento e encurtamento das fibras musculares é responsável pelo movimento e postural ou tônica que regula a variação do grau de tensão (tônus) dos músculos e são responsáveis pela estabilidade e equilíbrio do corpo. É importante destacar, ainda que,

no plano da vida concreta e da ação elementar, as unidades não são sensório ou motoras, são unidades sensório-motoras. Não existem impressões sensoriais que se produzam por si sós, sem virem acompanhadas de atitudes ou de movimentos, isto é, de reações apropriadas. São essas unidades sensório-motoras que servem de ponto de partida ou de elementos para combinações que vão se tornando progressivamente mais vastas e ao mesmo tempo mais modificáveis segundo as circunstâncias (WALLON, 2007, p. 89).

Ao produzir determinado movimento (jogar os pinos) e perceber que sua ação provocou uma sensação (humor), relacionada ao ato realizado, as crianças repetem esse movimento, o que é chamado de inteligência prática conforme Wallon (2007, 2008), ou seja, ocorre a combinação dos meios disponíveis para produzir um determinado resultado, esperado pelas crianças. Ao perceber que essa ação resulta em um efeito, as crianças acabam se divertindo com isso, o que pode ser percebido na expressão facial e nas gargalhadas que dão a cada nova queda dos pinos.

Nogueira (2008) destaca a importância do movimento para o raciocínio ao observarmos as crianças com até um ano de idade, em que os elementos da linguagem verbal não são suficientes para que elas possam se expressar e, por isso, utilizam os movimentos. “A criança se move e o mundo se move. A visão não é suficiente para criar imagens mentais dos objetos, portanto eles precisam ser tocados, degustados, arremessados. A experiência do real, do existente, só ocorre em plenitude através da experiência do movimento e da sensação gerada por ele (cinestesia)” (NOGUEIRA, 2008, p. 43). Nesse caso, as crianças que participaram das cenas possuem mais de um ano, mas essa manipulação dos objetos e os efeitos que suas ações provocam nos mesmos possibilitaram a elas novas e constantes descobertas. “É a partir do contato do corpo com o mundo e desta interação que o bebê vai criando categorias como alto/baixo, perto/longe, antes/depois e tudo o que se refere à percepção de tempo e espaço, que são experiências do movimento” (NOGUEIRA, 2008, p. 44).

A repetição do grupo de meninas, na brincadeira com os pinos, nos remete ao que Wallon (2007) chama de *reação circular*, na qual

a sensação suscita o gesto próprio para fazê-la durar ou para reproduzi-la, enquanto o gesto tem de se adequar a ela para torná-la reconhecível e depois para diversificá-la metodicamente. Esse ajuste preciso do gesto a seu efeito instaura entre o movimento e as impressões exteriores, entre as sensibilidades próprio e exteroceptivas, sistemas de relações que as diferenciam e as opõem ao mesmo tempo que as combinam em séries minuciosamente ligadas (WALLON, 2007, p. 138).

Esse episódio ilustra uma característica muito marcante na criança pequena: a descoberta. A descoberta de si, do outro e do mundo! Descobrir sobre si mesmo, seu corpo, suas características, suas potencialidades e possibilidades e descobrir sobre o mundo, as coisas, o entorno, os outros.

Essas relações que as crianças estabelecem com seus coetâneos são muito importantes. “O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas para o desenvolvimento da sua personalidade e para a consciência que pode tomar dela” (WALLON, 1979, p. 172). Esses grupos de convivência na instituição educativa acabam sendo muito variados, em função, principalmente, do interesse das crianças em cada momento da rotina do CMEI. E foram nessas relações de pequenos grupos, que pude presenciar momentos riquíssimos de interação e brincadeira.

Um destaque especial nessas cenas deve ser feito acerca do riso. Assim como o choro, o riso também pode ter diferentes sentidos, a depender da situação em que nos encontramos: riso de surpresa, vergonha, alegria, cortesia, afeto, desdenho, depreciação, sátira, medo, alívio, satisfação, ansiedade, entre outros.

Em relação ao riso das crianças, recorro a uma obra, em especial, para refletir sobre esse aspecto. No livro *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, revisado pelo autor em 1965, Bakhtin (2013) analisa a multiplicidade das manifestações da cultura popular na obra do francês François Rabelais e traz uma discussão complexa sobre o riso carnavalesco, considerado patrimônio do povo, o que inclui, em suas características, o fato de ser *geral*, pois todos riem; *universal*, atingindo todas as coisas e pessoas e *ambivalente*, na medida em que é “alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente” (BAKHTIN, 2013, p. 10).

Para realizar sua análise, Bakhtin resgata a história do riso, com fronteiras bem distintas no período do Renascimento e a partir do século XVII. Durante o Renascimento “o riso tem um profundo valor de concepção de mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o sério [...]” (p. 57). Enquanto que, a partir do século XVII, ele perde esse caráter universal de concepção de mundo e refere-se a fenômenos parciais, pois “o que é essencial e importante não pode ser cômico” (p. 57), ou seja, o tom sério é o mais adequado, tendo em vista que “o riso é ou um divertimento ligeiro, ou uma espécie de castigo útil que a sociedade usa para os seres inferiores e corrompidos” (p. 58). O

riso, assim, passa de uma significação positiva, regeneradora e criadora para um caráter negativo e com formas reduzidas: humor, ironia e sarcasmo.

Para além de uma brincadeira que causa divertimento nos envolvidos, o riso das crianças das cenas selecionadas tem o sentido do riso popular que Bakhtin (2013) aponta na obra de Rabelais, um riso geral, universal e ambivalente. As crianças percebem que sua ação sobre o objeto gera uma reação, tanto no objeto quanto nas pessoas envolvidas. É um riso de descobertas sobre as coisas, pessoas, acontecimentos, ou seja, sobre o mundo. Um riso que expressa uma “opinião sobre um mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem” (BAKHTIN, 2013, p. 11).

Bakhtin (2013) destaca com seu estudo a necessidade de “compreender a natureza particular do riso popular, seu valor de concepção de mundo, seu universalismo, sua ambivalência, sua relação com a época etc., isto é, tudo aquilo que o riso dos nossos dias quase completamente perdeu” (BAKHTIN, 2013, p. 116). Refletindo sobre este aspecto, ao observamos a instituição educativa, em todos os níveis de ensino, percebemos que prevalece uma prática que privilegia a seriedade, o que, na visão de muitas pessoas, garante a organização, a contenção das crianças, o foco nos conteúdos e, conseqüentemente a aprendizagem, visto que “há sempre nessa seriedade um elemento de medo e intimidação” (BAKHTIN, 2013, p. 78).

Wallon (2008), conforme elucidamos anteriormente, refuta a ideia de que a aprendizagem ocorre apenas quando os corpos estão contidos. Por que, então, precisamos trazer um tom tão formal e sério para crianças tão pequenas? Por que criar um ambiente tão restrito, que intimida, ameaça, amedronta para garantir a aprendizagem? Por que restringir seus corpos, seus movimentos, seus risos? Que possamos rir, de nós mesmos e dos outros, como fazem as crianças e permitir que a alegria, o movimento e o cuidado façam parte do cotidiano das instituições educativas e de nossas vidas.

## FICHA DO EPISÓDIO 3: AIAIAI

Data: 01/12/2014

Bebês: Isabela (24 meses), Isadora (23 meses) e Gabriel (24 meses)



FRAMES DO EPISÓDIO 3 (ALESSI, 2014)

Enquanto as professoras alimentam as crianças, por volta das 15h30min, os brinquedos ficam disponíveis pela sala. Gabriel tenta retirar os brinquedos que estão com Isabela. Ela, imediatamente, vem até mim, chorando, para que eu intervenha e senta-se ao meu lado. Neste momento aparece Isadora que pronuncia *aiaiai* algumas vezes, em tom de desagrado, como se estivesse brigando com Gabriel e passa a mão na cabeça de Isabela para acalmar a amiga. Isabela aponta para Gabriel, como se mostrasse à Isadora quem brigou com ela. Isadora vai em direção dele, repete *aiaiai*, no mesmo tom anterior, e volta a fazer carinho em Isabela e entrega outro brinquedo a ela (notas de campo, 01/12/2014)

FONTE: A autora (2016)

Isadora e Isabela têm uma cumplicidade perceptível logo nos primeiros dias de observação. Estavam juntas no Berçário I, no ano anterior, e permanecem muito próximas em diferentes momentos do cotidiano da turma. Mais uma vez, temos um exemplo da afetividade, elucidado por Wallon (2007, 1971). A afetividade entendida não apenas como atos que

demonstrem sentimentos de carinho e companheirismo, mas no sentido daquilo que me (nos) afeta. Isadora, assim como no Episódio 1, foi afetada pelo choro de Isabela e procura defender a amiga, que teve o brinquedo retirado de suas mãos por Gabriel. Além de fazer carinho na cabeça de Isabela, Isadora chama a atenção de Gabriel, mudando a entonação de sua voz e procura minimizar o sofrimento da colega, oferecendo-lhe outro brinquedo.

Volochínov (2013) afirma que: um som, ainda que articulado, “não se torna palavra se não ‘denotar’ qualquer coisa que reflita e expresse fenômenos da realidade objetiva – ou seja, os fenômenos da natureza ou da consciência social. Sem esta compreensão a palavra não será palavra” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 194). Essa palavra então, se torna um som significante, quando pronunciada por alguém em determinado momento histórico real, numa situação de interação social, compreendida pelo seu auditório/interlocutor – real ou presumido. No caso de Isadora, o seu aiaiai está repleto de sentido em função de toda a situação extraverbal: seus interlocutores (Gabriel e Isabela), suas ações (aproximar-se da colega após perceber que a mesma chorava; fazer carinho na cabeça dela, ouvir sua queixa e sair atrás de Gabriel) e a entonação de sua voz.

Sobre a entonação, Volochínov (2013) elucida que essa alteração da voz, que no caso de Isadora foi elevada, exprime a valoração dada pelo interlocutor. Esse tom emocional/valorativo se faz transparecer no enunciado, enquanto elemento expressivo. Para Bakhtin (2011), “um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 290). Volochínov afirma, ainda, que é preciso recordar constantemente que

a entonação e o gesto são ativos e objetivos por sua natureza e tendência. Não só expressam um estado passivo de ânimo do falante, mas implicam sempre uma relação viva, enérgica, que vai até o mundo exterior e até o meio social circundante, no confronto com os inimigos, os amigos, os aliados (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 84).

Nesse sentido, o aiaiai pronunciado por Isadora poderia ser interpretado como um tom de censura à Gabriel pela sua atitude perante Isabela. É justamente a entonação que dá sentido ao enunciado de Isadora.

Ao abordar sobre o desenvolvimento da linguagem, Wallon (2008) elucida que, durante o período de *lalação*<sup>66</sup> e de murmúrio, a criança descobre, “ao mesmo tempo em seu registro fonador e em seu registro auditivo, uma grande quantidade de sons articulados,

---

<sup>66</sup> Período no qual são emitidos ruídos vocais; é uma atividade lúdica na qual a criança desfruta o funcionamento dos seus órgãos e exercita a musculatura fonética (GARCIA, 2004).

muitos dos quais serão utilizados pela língua que ela irá falar. Exercícios sensório-motores semelhantes prosseguem entre todos os domínios sensíveis e motores: tátil-cinestésico, visuomotor, audiofônico” (WALLON, 2008, p. 121). Esse balbúcio, produzido de forma fortuita, é repetido, afinado e modificado.

Para Wallon (2007, p. 47-48), “as emissões vocais por meio das quais preludia, com tanta abundância, a exata percepção e enunciação dos sons, muitos dos quais são fonemas da linguagem falada à sua volta, mostram como ela aprende a realizar todas as relações possíveis entre os domínios acústico e cinestésico pelo encadeamento mútuo dos efeitos e dos atos”. Com o passar do tempo e em função do convívio social, a criança passa a empregar os enunciados de acordo com a situação por ela vivenciada e com diferentes entonações. Aqui, mais uma vez, podemos articular as ideias dos dois grupos de intelectuais, que nos auxiliam a pensar no processo de desenvolvimento da linguagem oral.

Ao observar atentamente o enunciado de Isadora, percebemos um exemplo do discurso citado. Para o Círculo de Bakhtin, o discurso citado é o “discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 150), ou seja, o nosso discurso sempre contém resquícios dos enunciados dos outros com os quais interagimos e que nos influenciaram/influenciam ao longo da nossa vida.

No caso de Isadora, com apenas 23 meses de vida, poderíamos inferir que ela pode ter presenciado socialmente o sentido do aiaiai. É comum observarmos adultos pronunciando essa expressão quando querem repreender uma determinada ação executada por outro, por exemplo. O que pode ter feito com que Isadora repetisse a expressão ao se deparar com uma situação semelhante, pois “em grande medida são através dos processos de citação e referência às palavras dos outros que organizamos e estruturamos grande parte de nossos procedimentos interacionais” (CASTRO, 2014, p. 35). Podemos, portanto, considerar o aiaiai como um discurso citado de Isadora, no qual percebemos as formas de nos relacionarmos com os outros e, assim, perpetuar valores socioculturais (CASTRO, 2010).

Isadora demonstrou uma sensibilidade e delicadeza para com Isabela e que se faz transparecer nos seus enunciados: passar a mão sobre a cabeça da colega; repreender o colega e dar um outro brinquedo para Isabela que havia perdido o seu para Gabriel. São enunciados, em sua maioria, manifestados através do movimento corporal dos envolvidos, que permitem que a situação seja compreendida e se estabeleça um diálogo entre eles.



## FICHA DO EPISÓDIO 4: A DISPUTA

Data: 10/09/2014

Bebês: Isabela (21 meses) e João (21 meses)



FRAMES DO EPISÓDIO 4 (ALESSI, 2014)

As crianças brincam no solário com celulares, bonecas e outros acessórios. Isabela embala o bebê e canta nana nenê. João estende o braço como se solicitasse o celular a ela. Ela coloca os dois braços para trás. Como ele insiste, ela se levanta e fica ao meu lado (notas de campo, 10/09/2014).

FONTE: A autora (2016)

A disputa de brinquedos é uma das situações mais corriqueiras na rotina com crianças pequenas. Percebi reações muito semelhantes que, de forma geral, buscavam o auxílio do adulto ou acabavam sendo resolvidas entre as próprias crianças. Algumas crianças reagiram como se estivessem coagidas quando havia a tentativa de outra criança pegar o seu brinquedo e, imediatamente, procuravam por um adulto que estivesse mais próximo, chorando para

sinalizar que algo estava errado. Outras, chorando ou não, tentavam resolver sozinhas o conflito, conforme outra cena observada no mesmo período e com o mesmo objeto:

Nicolas pega o celular que está nas mãos de Francisco, que começa a chorar. Francisco olha para mim chorando e aponta para o colega. Isabela, que presenciar tudo, vai até Francisco e lhe oferece o seu celular. Ele recusa (notas de campo, 10/09/2014).

Muitas vezes nós, adultos, percebemos os aspectos negativos destas situações de disputa e, regularmente, nossa resposta acaba recaindo em intervenções, ao tentar contornar a situação e evitar brigas. Mas estes são momentos riquíssimos de diálogos estabelecidos entre as crianças.

O Episódio *a disputa* nos remete à afirmação de Bakhtin (2011, p. 271) “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. A posição responsiva do ouvinte pode ser uma concordância, uma participação, uma execução etc. Neste caso, o pedido de João, que se manifestou esticando o braço em direção ao brinquedo da colega, foi negado por ela, também através de um movimento corporal, ou seja, deslocar o objeto para trás do seu corpo e longe do campo de visão e alcance de João.

Conseguimos perceber o diálogo existente entre João e Isabela. Um quer o brinquedo e o outro não quer cedê-lo. O enunciado de Isabela, manifestado através de seus gestos, nos parece muito claro: ela não quer emprestar o seu brinquedo. O gesto, assim como a entonação, é “ativo e objetivo por sua natureza e tendência” (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 163), sendo determinado pelas condições sociais.

Bakhtin (1997) afirma que

a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 1997, p. 183).

Mesmo sem pronunciar uma única palavra, as crianças construíram uma comunicação dialógica que permitiu que suas vontades fossem mutuamente compreendidas, por meio de sua gestualidade. Sobral (2008) nos lembra que

[...] diálogo na concepção de Bakhtin naturalmente não exclui uma possível harmonia ou compreensão mútua, mas é principalmente lugar de tensões [...] uma arena de vozes, um campo de luta, de confronto entre diferenças, estando seu aspecto principal no fato de que somos seres relacionais, seres que vivem e se

constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travam ao longo da vida (SOBRAL, 2008, p. 222-223).

Os diálogos estabelecidos entre os bebês que disputam brinquedos, longe de serem harmoniosos, nos fazem lembrar das especificidades e diferentes pontos de vista das crianças e das diversas formas que elas encontram para manifestá-los perante o outro, quando ainda não desenvolveram a linguagem oral.

Outro momento que me chamou atenção neste Episódio foi o fato de Isabela balançar a boneca e cantar *nana nenê* enquanto a acalentava. Esse é mais um exemplo do discurso citado presente nos enunciados dos bebês. Para Bakhtin (2015b, p. 130)

a transmissão e a discussão dos discursos do outro, da palavra do outro, são um dos temas mais difundidos e substanciais do discurso humano. Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade.

Possivelmente Isabela pode ter presenciado ou vivenciado a experiência de acalento acompanhada pela cantiga do *nana nenê*. Isabela embala a boneca e canta, como muitos adultos fazem com bebês e/ou quando brincam com bonecos junto aos bebês.

## FICHA DO EPISÓDIO 5: O ESPELHO

Data: 22/09/2014

Bebês: Isabela (22 meses), Nicolas (21 meses) e Fernando (20 meses)



FRAMES DO EPISÓDIO 5 (ALESSI, 2014)

Isabela está em frente ao espelho, toca-o com uma de suas mãos, se olha e sorri. Depois olha para mim através do espelho. Nicolas também chega em frente ao espelho, se olha, toca-o com as duas mãos e sai. Isabela sobe em uma panelinha de brinquedo que está no chão, se apoia no armário e vira seu corpo para trás, observando-se no espelho. Fernando, que acabou de ter seus cabelos penteados, vai até o espelho, por sugestão da professora, mexe na cabeça e toca no espelho, virando seu corpo em direção da professora. Depois volta a olhar sua imagem refletida no espelho (notas de campo, 22/09/2014).

FONTE: A autora (2016)

Nessa fase, as crianças estão fazendo descobertas sobre as possibilidades de seu corpo e sobre si mesmos. Com base nos estudos de Wallon, Mahoney e Almeida (2000), apontam que inicialmente a criança brinca com sua imagem refletida no espelho, mas isso não significa que ela reconheça essa imagem como parte dela mesma, ou seja, “a criança imita a si mesma por meio da imagem refletida, como se fosse ao mesmo tempo dois personagens desempenhando um só papel” (COSTA, 2000, p. 38). Mais tarde, por volta dos dois anos, ela

consegue atribuir a si mesma a imagem refletida no espelho. O reconhecimento de sua imagem refletida no espelho é uma importante conquista no âmbito cognitivo porque revela “a compreensão de que sua imagem pertence ao plano da representação, integrando sensação, percepção e imagem de si” (COSTA, 2000, p. 37).

Biquinhos, caretas, sorrisos e outras experimentações e descobertas corporais ocorreram com as diversas crianças em diferentes momentos do cotidiano do CMEI em frente ao espelho, conforme observei em outros momentos:

Maria Eduarda está andando de triciclo e para em frente ao espelho, sorri e faz barulhos com os lábios. No mesmo dia, em outro momento, Gabriel faz expressão de surpresa, sorri, junta os lábios, coloca o lábio superior por dentro do inferior fazendo com que esse fique mais protuberante e aproxima-se do espelho como se observasse detalhes de sua imagem refletida (notas de campo, 18/08/2014).

Na fase na qual as crianças se encontram ocorre o processo de formação do eu corporal. E o espelho é um grande aliado para esse momento. Segundo Galvão (1995, p. 51),

é pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo – em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo. Por essas experiências torna-se capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, isto é, constrói-se o recorte corporal.

Fazer essas experimentações possibilita que as crianças conheçam seus limites e possibilidades e construam noções do esquema corporal. Wallon afirma que o esquema corporal são “imagens reais mais ou menos latentes correspondendo às diferentes partes do corpo, às suas posições variáveis, às suas deslocções, e também ao seu potencial de atividades de atitudes virtuais [...]” (WALLON, 1979, p. 104). Em outro trecho, o autor destaca que essa representação mais ou menos global, mais ou menos específica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo é um elemento de base indispensável para a construção da sua personalidade (WALLON, 1979).

Esse processo de construção da noção do esquema corporal é “resultado e a condição de justas relações entre o indivíduo e meio” (WALLON, 1979, p. 122). Portanto, destacamos a presença e influência do meio e, em especial, dos indivíduos que interagem e convivem com os bebês, para a sua constituição enquanto sujeito, ou, utilizando um termo de Wallon, *pessoa* – considerada um campo funcional, que é permeada pelos demais: afetividade, movimento e cognição. Nogueira (2008, p. 60) enfatiza que “o corpo só pode se perceber e constituir uma

percepção de eu, de indivíduo, a partir de suas ações, tanto sensoriais quanto motoras”, ou seja, é a integração entre os diferentes campos funcionais que permitirão essa percepção do eu/indivíduo que, em constante interação com os outros, estrutura a sua subjetividade.

Dessa forma, o processo de construção do eu ocorre nas e pelas interações sociais. Através da relação com os outros, a criança começa a distinção entre o eu e o outro (o não-eu). Um outro que, ao mesmo tempo em que contribui para a subjetividade do sujeito, diferenciando-o dos outros, se faz presente permanentemente em sua vida.

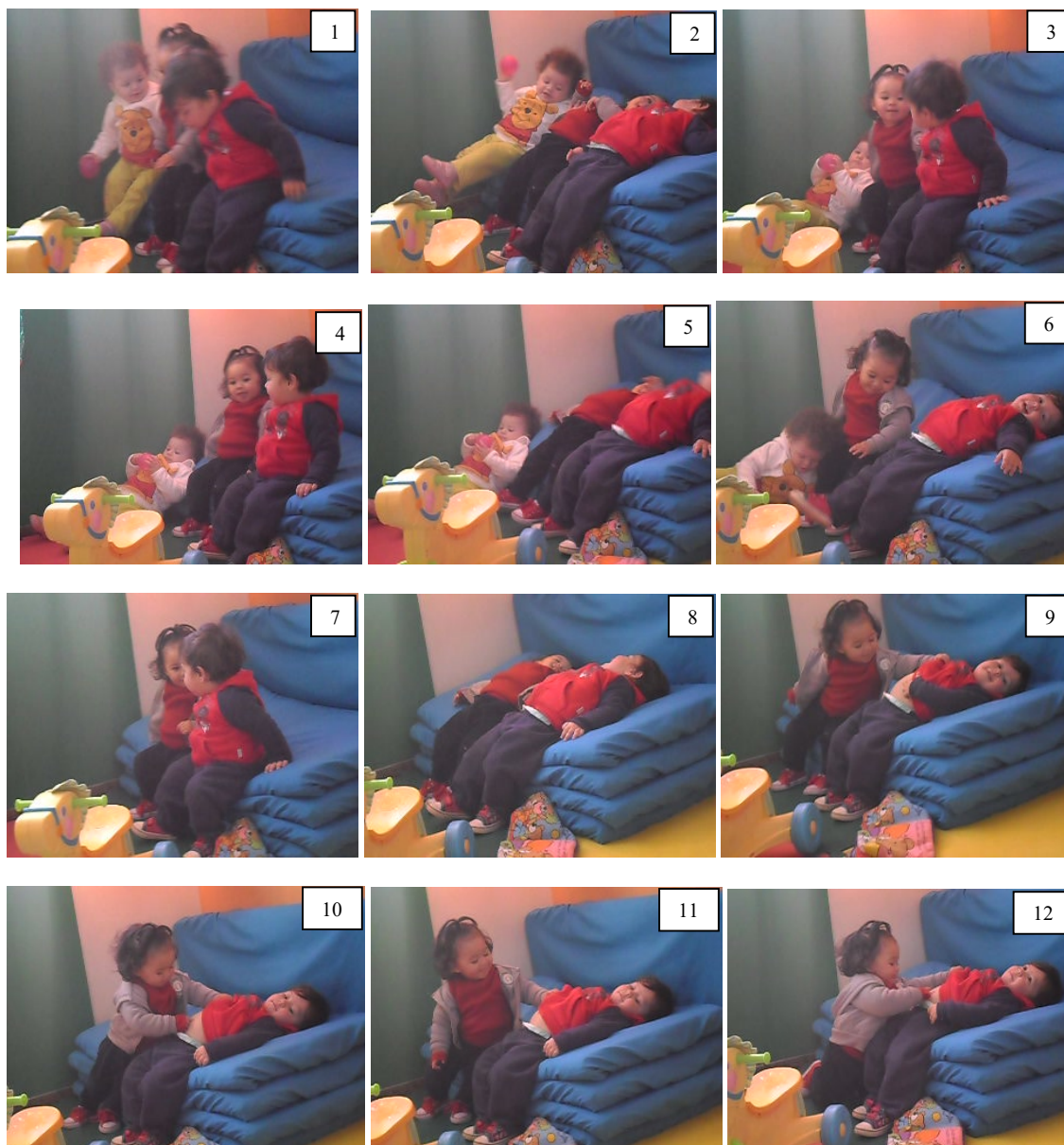
Em um estudo que analisa as questões do corpo, visto de forma integral e importante na constituição da base para o desenvolvimento cognitivo, Nogueira (2008) afirma que, “sendo o verbo a consequência de um processo cognitivo que inclui todo o corpo, [...] não é possível um aprendizado harmônico da linguagem verbal sem antes aprendermos sobre nosso corpo, nos apropriarmos dele e o sentirmos como parte importante de nossas mentes” (NOGUEIRA, 2008, p. 122). Neste sentido, a apropriação pela criança do seu próprio corpo, em uma dimensão ampla – envolvendo a cognição, a ação motora e a afetividade – contribui para o desenvolvimento da linguagem.



## FICHA DO EPISÓDIO 6: O COLCHONETE

Data: 17/08//2014

Bebês: Maria Eduarda (16 meses) e Fernando (17 meses)



FRAMES DO EPISÓDIO 6 (ALESSI, 2014)

As crianças brincam com vários materiais, como potes de diversos tamanhos que estão espalhados pela sala. Observo que Geovana, Maria Eduarda e Fernando estão sentados numa pilha de colchonetes no canto da sala e começam uma brincadeira de pular no colchonete (sentados) e depois se jogam para trás, deitando. Fazem isso várias vezes, sem pronunciar uma palavra. Depois de um tempo, Geovana sai e Maria Eduarda e Fernando continuam. Percebo uma troca de olhares entre os dois, indicando o momento de levantar e de se jogar. Depois de várias repetições, Maria se levanta antes de Fernando e puxa a blusa dele, mexendo na barriga do colega. Já havia presenciado essa mesma brincadeira dias atrás (08 de agosto) com Isabela, Isadora e Geovana (notas de campo, 17/08/2014).

FONTE: A autora (2016)

A brincadeira nos colchonetes surgiu do movimento das crianças que, na observação mútua, começaram a se jogar no colchonete e repetir esse gesto inúmeras vezes, demonstrando, através das gargalhadas, a satisfação com essa sequência. “O brincar também é imitação, assimilação de outro a si e de si ao outro, ambivalência suscitada pela atração e pelo prestígio que emana do outro e, no limite, usurpação tingida de hostilidade” (JALLEY, apud WALLON, 2007, p. XXXIV).

A brincadeira de se jogar nos colchonetes pode ser considerada, na perspectiva de Wallon (2007), de brincadeira funcional, que consiste em atividades realizadas na busca de efeitos. Nesse caso, o efeito obtido foi a alegria e satisfação entre os envolvidos.

Através da troca de olhares entre os bebês, um acaba repetindo o gesto do outro, são os chamados gestos de acompanhamento (WALLON, 2007), quando um gesto se torna simples participação. A partir daí os movimentos são repetidos, várias vezes, dando o tom de brincadeira para essa ação infantil. As crianças acabam repetindo as situações que lhes agradam. Para Wallon (1979)

(...) o movimento é tudo o que pode testemunhar sobre a vida psíquica, e traduzi-la inteiramente, pelo menos até o momento em que sobrevém a palavra. Antes dela, para se fazer entender, a criança não tem senão gestos, ou seja, movimentos em relação com as suas necessidades, ou o seu humor, bem como com as suas situações, e que sejam susceptíveis de exprimi-las (WALLON, 1979, p. 73).

São esses movimentos, experimentados pelas crianças, e as trocas comunicativas, expressas através do olhar e do sorriso, que geram a brincadeira. Um dos destaques desse episódio são os olhares. Coutinho (2012) nos lembra que “o olhar permite a captação dos acontecimentos e ao mesmo tempo permite a comunicação dos sentimentos, dos combinados, das ações recíprocas [...] o olhar é em si uma ação, que permite a partilha e a significação do que é comunicado” (COUTINHO, 2012, p. 250). São olhares, extremamente expressivos, que possibilitam os combinados e a interação entre as crianças.

Ramos (2012a, p. 46), baseada no Círculo de Bakhtin, elucida que a comunicação entre os bebês é um “processo que envolve acordos entre parceiros, partilha de intenções e negociações de significados em situações socialmente relevantes e afetivamente envolventes”. Esse movimento de se deitar sobre o colchonete foi partilhado entre os bebês sem nenhuma orientação externa de um adulto. Foi algo que surgiu de uma relação espontânea e prazerosa construída pelas crianças. Nesse Episódio, temos um exemplo de quando uma conduta imitativa se torna linguagem. Um movimento que acaba sendo percebido e transformado em



ação pelo outro e, numa reação circular, é repetido, principalmente pelo fato de provocar sensações prazerosas nos envolvidos.

Percebemos, com essa cena, que a relação eu-outro, que nos marca durante toda a vida, é muito forte desde a infância. Mesmo sem fazer uso da palavra, as crianças utilizam “os elementos da expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 394). É um momento de cumplicidade e companheirismo vivenciado pelos dois: o eu e o outro.

## FICHA DO EPISÓDIO 7: A PROFESSORA

Data: 02/06/2014

Bebês: Fernando (15 meses), Maria Eduarda (14 meses) e a professora



FRAMES DO EPISÓDIO 7 (ALESSI, 2014)

Neste dia a professora começa uma gostosa brincadeira com um grupo de crianças. Elas estão com vários brinquedos, então a professora pega um (golfinho de borracha) e começa a brincar de escondê-lo com as crianças que estão à sua volta. Outras vão se aproximando. Ela balança o brinquedo, falando: *um, dois, três e... cadê?* (ao pronunciar a palavra *cadê?*, a professora estica os dois braços abertos, com as palmas da mão para cima). Fernando repete o seu gesto, estendendo os braços. Ela repete a brincadeira algumas vezes. Maria Eduarda vê um brinquedo igual, porém de outra cor, nas mãos de Isabela e aponta para ele. A professora comenta que os dois são iguais, revelando o brinquedo escondido. Repete a brincadeira, colocando o brinquedo em seu bolso e Maria Eduarda, que vê onde ele foi escondido vai apanhá-lo. Na sequência, coloca-o sobre a cabeça e, mais uma vez, pergunta: *cadê?* Depois o entrega para Maria Eduarda e solicita que ela o esconda. A professora fecha os olhos com as mãos e pede que Maria vá escondê-lo. A menina sai e para no meio do caminho. Quando a professora pergunta *cadê?*, ela se vira e mostra o brinquedo. Depois a professora a ajuda a escondê-lo embaixo dos colchonetes e outros colegas vão procurá-lo (notas de campo, 02/06/12).

FONTE: A autora (2016)

Nesse exemplo percebemos que, muitas vezes, “um simples gesto de atenção é capaz de orientar para o mesmo objeto a atenção de outros indivíduos” (WALLON, 2008, p. 126). Quando a professora inicia a brincadeira com um pequeno grupo de crianças, as outras acabam percebendo a movimentação e se direcionando para junto do grupo.

O movimento da professora de erguer os braços, combinado com a pronúncia da palavra *cadê*, em tom interrogativo, construiu um sentido para o gesto que foi compreendido e compartilhado pelo grupo. Volochínov (2013) destaca que o “signo expresso pelo movimento das mãos não deve ser casual, passageiro. Somente se esse signo se torna constante poderá entrar no horizonte cognoscitivo de um grupo humano, tornar-se-á necessário e se converterá num valor social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 142-143).

Como sabemos, todo signo “resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 45). O gesto de erguer os braços para cima, atrelado à pergunta *cadê?* foi convencionado neste grupo de crianças e foi percebido em outras situações semelhantes, como, por exemplo, quando os bebês olhavam as fraldas dos colegas para verificar se estavam sujas, repetindo uma ação frequente das professoras. E, ao observar que a fralda estava vazia, as crianças erguiam os braços com as palmas das mãos viradas para cima, como se dissessem: *cadê?*, como é possível perceber nas notas de campo a seguir:

Fernando está deitado no colchonete e Isadora começa a puxar sua fralda, em uma ação igual a das professoras quando verificam se as crianças fizeram cocô. Depois chega Isabela que também repete o mesmo gesto. Após puxar diversas vezes a fralda, Isadora ergue os dois braços para cima (notas de campo, 11/08/2014).

Wallon (2008) nos lembra, ainda, que “o gesto pode ser uma forma de estabelecer analogias que dificilmente poderiam ser estabelecidas de outras formas” (WALLON, 2008, p. 123), principalmente se pensarmos que as crianças ainda não fazem uso da linguagem oral articulada.

Em relação ao processo de construção da linguagem oral, precisamos considerar que compreender o enunciado do outro significa orientar-se em relação a ele e

encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 137).

Trazendo essa ideia para o episódio analisado, percebemos que Maria Eduarda, por exemplo, compreendeu a enunciação da professora e apresentou uma série de enunciados como respostas: apontou para a direção onde achava que o objeto estaria; abriu os braços imitando o gesto da professora, como se replicasse o *cadê?*; foi à procura do brinquedo; escondeu-o sob os colchonetes; expressou um sorriso de satisfação ao encontrar o brinquedo.

Galvão (1995), com base nos estudos de Wallon, destaca:

na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado [...], ou seja, imitar. Para Wallon, a imitação é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental (GALVÃO, 1995, p. 72).

Essa impregnação perceptiva é o que Bakhtin (2015b) chama de discurso citado, no qual um “enunciado é marcado pela presença do outro, na medida em que se constitui sempre numa forma de reação-resposta (de concordância, discordância parcial ou total, acréscimo, exclusão, ironia, exaltação, ódio, alegria, medo, etc.) à palavra do outro – dos outros” (CASTRO, 2014, p. 40). Nesse sentido, erguer os braços para o alto com as palmas da mão para cima é um discurso citado que se manifesta na ação, ou seja, Isadora presenciou esse movimento, que tem um sentido compartilhado socialmente pelo grupo, e o repete como forma de reação-resposta frente a situação vivenciada pelas crianças. Castro (2014) nos lembra que “temos que reeducar nosso olhar para as sutilezas que o encontro e o diálogo entre enunciados reserva. Só assim, podemos realmente valorizar a importância dos estudos relativos ao discurso citado” (CASTRO, 2014, p. 40). A voz e gesto do outro aparece como resquício no gesto da criança. No livro *Teoria do Romance*, Bakhtin (1988) elucida que

[...] em todo enunciado, contanto que examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor” (BAKHTIN, 1988, p. 318).

Nesse sentido, as situações vivenciadas pelas crianças com os outros e todo o contexto ao redor lhes permitem fazer novas experimentações e descobertas. Repetir os gestos de outros em situações semelhantes possibilita que as crianças, além de os incorporarem em suas brincadeiras, compreendam o sentido dos mesmos.

Partindo da perspectiva de Wallon (2007, 2008), poderíamos considerar o gesto de *cadê?* como um dos diferentes graus da imitação que ocorre na infância – a imitação imediata, na qual os atos são duplicados simultaneamente. Relembramos que Wallon (2007, 2008) destaca que a imitação verdadeira ocorre em uma etapa mais avançada da evolução psíquica, que se efetiva por volta dos seis anos. Para ele, “a reprodução literal, traço por traço, gesto por gesto, é uma operação difícil, relativamente rara e tardia. Na criança em particular, a imitação irrompe de sua plasticidade interna, por vezes após um tempo mais ou menos longo e silencioso. Não significa, pois, a simples e direta réplica do modelo” (WALLON, 1971, p. 230).

Para Wallon (2007) “o gosto pela repetição, o prazer nos atos ou coisas reencontrados são evidentes na criança pequena. Deve a isso sua perseverança indispensável para a aprendizagem, ficando longos períodos tomada por operações puramente lúdicas” (WALLON, 2007, p. 140-141). O que pode ser observado nos chamados jogos de alternância (WALLON, 2007), em que a criança produz diferentes atos como dar e receber, esconder e revelar, soltar e pegar, como foi a brincadeira de esconde-esconde.

Os movimentos das crianças, nessa brincadeira, estão muito ligados à afetividade. “O ato motor no ser humano garante desde o início a função da expressão da afetividade (por meio de gestos, expressões faciais e agitação corporal). Essa atividade expressiva, possibilitada pela atividade motora, regula, modula e produz estados emocionais” (GRANDINO, 2010, p. 37). Essa satisfação e alegria de encontrar o objeto provoca o desejo de fazer novamente, em uma reação circular, que não é comunicada oralmente, mas através dos movimentos corporais, que incluem o sorriso e olhar de satisfação ao encontrar o brinquedo e devolvê-lo à professora, como se dissesse: de novo.

Vale ainda destacar que, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, Ramos (2012b) afirma que

no âmbito do desenvolvimento da linguagem verbal, as ações interativas das quais a criança participa viabilizam oportunidades de estabelecimento de formas de relação com o outro, de experimentações de usos de seus recursos para se comunicar com o parceiro, do exercício de escolhas e de (re)criação, de ampliação da percepção sobre si e sobre o outro e a evolução do seu pensamento. São argumentos que situam a interação social como um lócus promissor do desenvolvimento da linguagem infantil, qual seja, um contexto

e um recurso de apreensão e compartilhamento de significados que as crianças dinamicamente exploram com as professoras e parceiros de idade (RAMOS, 2012b, p. 92).

Nesse sentido o papel do outro-adulto-professor permite a compreensão dos gestos e a ampliação das possibilidades comunicativas dos bebês, criando, através das interações, relações comunicativas, sociais, afetivas, cognitivas e corporais entre os bebês.

13



13

14



14

15



15

16



16

## 5. AS LINGUAGENS DOS BEBÊS

Cereja, poeira, cadeira.  
Agnès de Lestrade<sup>67</sup>

Cereja, poeira, cadeira. Essas foram as palavras que Philéas, o personagem da história que trago na apresentação deste estudo, possuía para poder se declarar a Cybelle! Cereja, poeira, cadeira! Três palavras sem sentido para a finalidade do pequeno menino, mas que voaram para Cybelle como “pedras preciosas” (LESTRADE, 2010, não paginado). Situação que, mais uma vez, me remete às crianças: sujeitos desta pesquisa. Crianças que falam com poucas palavras (ou sem nenhuma) aquilo que querem ou precisam!

Ao longo deste estudo, tratei sobre as linguagens dos bebês, mas para responder à questão da pesquisa, preciso antes discutir sobre quem é o bebê. Ao nos atentarmos para os documentos legais e produções acadêmicas, é comum percebermos que a idade cronológica acaba sendo um fator de referência para definir o período de vida do bebê, resultado de um grande investimento principalmente da área da psicologia nos estudos sobre os bebês. A psicologia do desenvolvimento define a primeira infância como o período que engloba do nascimento até o início da fase de independência locomotora, por volta dos dois anos (GOTTLIEB, 2009).

No documento do MEC (BRASIL, 2009b) *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, são consideradas bebês as crianças de 0 a 18 meses. Já a *Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil* (BRASIL, 2016), por exemplo, acaba organizando as crianças da Educação Infantil em três subgrupos, sendo: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Os bebês são considerados na faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses, deixando claro que, tendo em vista a diversidade do nosso país, estes subgrupos não podem ser tomados de forma rígida (BRASIL, 2016).

É comum ouvirmos em escolas de Ensino Fundamental que também atendem as crianças de 4 a 5 anos da Educação Infantil, que essas ainda são bebês, demonstrando certa preocupação na relação delas com as crianças maiores que frequentam a escola; ou, ainda, uma mãe, ao referir-se ao filho caçula, como o *seu bebê*, mesmo que já esteja na fase adulta. Por outro lado, temos, na própria instituição de Educação Infantil, alguns procedimentos fixos que devem ocorrer em determinada turma, como o desfralde, nos quais parecem ignorar a individualidade de cada criança e acabam fixando-se na faixa etária.

---

<sup>67</sup> Trecho de *A grande fábrica de palavras*. Livro de literatura infanto-juvenil de Agnès de Lestrade e ilustrações de Isabelle Gamin.



Buscando construir um conceito teórico do bebê no campo da Sociologia da Infância, Tebet e Abramowicz (2013, s.p.) afirmam que “um bebê não é uma criança” por compreenderem que a condição vivida pelo bebê é distinta da condição de criança, uma vez que ele é um ser em devir e ainda não constituiu para si uma identidade geracional.

Com a ideia muito comum de que o bebê nasce dependente do outro para sobreviver, isto é, precisa de alguém que cuide de sua alimentação, bem-estar e higiene (ALBANO, 2011) há também o processo de se subestimar sua capacidade cognitiva, motora e afetiva. A pesquisa *A percepção da sociedade brasileira a respeito do desenvolvimento da Primeira Infância (0 a 3 anos)*<sup>68</sup>, divulgada em 2013, constatou que os aspectos médicos e biológicos, como a ida ao pediatra e a vacinação são mais valorizados (51%) do que os emocionais (receber a atenção dos adultos – 18%). As entrevistas com mais de 200 mães com filhos de até um ano e mais de duas mil pessoas de diferentes faixas etárias e classes sociais revelaram que, para 53% dos brasileiros, os bebês começam a aprender somente após o sexto mês de vida. Essas constatações nos levam a refletir sobre o lugar do bebê na sociedade contemporânea.

A pediatra Rizzato (1998), ao procurar responder em seu estudo *Quem são os bebês de hoje?*, afirma que os estudos das últimas décadas têm apontado as inúmeras capacidades dos recém-nascidos nos aspectos motores, cognitivos, sensoriais, sociais e emocionais. Nesse sentido, o bebê passou a ser “olhado e percebido como um ser em condições de expressar toda a sua espontaneidade, que é capaz de trocas, e que veio para ocupar seu lugar no mundo” (RIZZATO, 1998, p. 230). Mas afinal, quem é o bebê? Será que ele realmente passou a ser *olhado e percebido* pelo outro-adulto? Ele ocupa seu lugar no mundo como competente e capaz? Ele é ouvido, mesmo sem possuir a linguagem oral de forma articulada?

Tebet e Abramowicz (2013) apontam que os bebês continuam ocupando apenas uma condição marginal nas teorias da Sociologia da Infância. Na área da Antropologia, os bebês também são negligenciados. Gottlieb (2009) destaca, entre as razões para essa exclusão, a sua suposta dependência de outras pessoas e sua aparente incapacidade de comunicação. Isso para citar apenas duas áreas que poderiam contribuir significativamente para aprimorar os estudos sobre e com os bebês.

---

<sup>68</sup> Realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope). Fonte: MARINI, Eduardo; Pluciennick, Gabriela A. Primeiríssima Infância da gestação aos três meses: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013. Disponível em: [https://issuu.com/fmcsv/docs/primeir\\_ssima\\_inf\\_ncia\\_uma\\_pesq\\_4415472dc38446/12?ff=true&c=3034920/4861478](https://issuu.com/fmcsv/docs/primeir_ssima_inf_ncia_uma_pesq_4415472dc38446/12?ff=true&c=3034920/4861478). Acesso: 06/10/2016.

Esses dados nos revelam o quanto ainda precisamos avançar para dar visibilidade aos bebês, tanto nos estudos acadêmicos, quanto nos grupos sociais como a família, a instituição educativa e a sociedade de forma geral.

Neste sentido, para além do aspecto que restringe os bebês em determinada faixa etária, precisamos considerar que, mesmo tendo uma dependência do outro para suprir suas necessidades básicas, principalmente nos primeiros meses de vida, os bebês possuem capacidades físicas, cognitivas, motoras e afetivas que lhes possibilitam interagir com o outro e com o meio e, com eles e através deles, aprender e se desenvolver, constituindo a sua subjetividade. Para isso, a linguagem acaba sendo um dos fatores fundamentais deste cenário. Uma linguagem que se constitui e é constituída na e pela interação com o outro. Além de lançar mão, nos primeiros anos de vida, de diferentes recursos, para além da oralidade.

Observamos, ao longo desta pesquisa, as inúmeras formas encontradas pelos bebês para comunicar ao outro os seus desejos, vontades e aquilo que lhe afetou, como: chorar, chamar pelo outro, acalantar o colega que chora, repreender o colega, afastar objetos que não deseja emprestar/ceder, estender os braços e pronunciar uma palavra para demonstrar que está procurando algo, imitar o outro em sua brincadeira, rir e sorrir, e tantas outras. Dessa forma, responder à pergunta central da tese pode parecer simples, em um primeiro momento, afinal, são visíveis as inúmeras formas que as crianças utilizam para poder comunicar seus desejos, necessidades e vontades, quando ainda não possuem a linguagem oral. Contudo, Bakhtin (2011) nos lembra que

pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (BAKHTIN, 2011, p. 408).

Precisamos aprender que a linguagem do bebê “não só não possui um dicionário pronto ou uma gramática publicados como, sem dúvida, apresenta regras ocultas, isso se puderem ser descobertas – ou, como diriam alguns psicólogos do desenvolvimento, ser mutuamente criadas” (GOTTLIEB, 2009, p. 320). Os balbucios, expressões faciais, choro, riso, gesto, e tantas outras formas comunicativas encontradas pelas crianças são únicas e singulares, com um sentido próprio. Geraldi (2015) nos lembra que “em linguagem, a repetição é já outro enunciado” (GERALDI, 2015, p. 10). Mesmo um gesto de imitação realizado por uma criança, é um novo enunciado, produzido em um momento único e com um sentido singular.

Ao observar as situações produzidas como dados da pesquisa: o choro, o riso, aiaiai, a disputa, o espelho, o colchonete e a professora, nota-se a presença de alguns elementos que poderiam caracterizar os enunciados do bebê. Nos 3 primeiros episódios temos a predominância do *som* emitido pelo bebê que comunica algo: o choro, o riso, o aiaiai, atrelado às *entonações*. Na disputa pelo brinquedo há a predominância dos gestos dos dois bebês, ou seja, do *movimento*. Em outros episódios, como no aiaiai, em que o bebê passa a mão na cabeça da colega e pronuncia o aiaiai para o outro, observamos que o som e o movimento se complementam. O episódio dos colchonetes também retrata a presença do movimento, que ocorreu através do *mimetismo/ discurso citado* na constituição da linguagem dos bebês, o que também apareceu nas situações do aiaiai e junto com a professora, quando o enunciado do outro, tanto oral quanto gestual, é repetido/reproduzido pelo bebê. Além disso, em todos os episódios constatamos, de forma muito enfática, as *relações*: consigo próprio (espelho), com os outros bebês e com o adulto (professora) que são primordiais nesta construção da linguagem infantil, considerando, ainda, o *contexto extraverbal*.

Dessa forma, os dados produzidos ao longo deste estudo apontam que as linguagens dos bebês ocorrem por meio de enunciados envolvendo: *os sons* e *os movimentos*.

A linguagem, considerada como as diversas formas de expressão que o bebê encontra para manifestar seus desejos e necessidades, ocorre através de *movimentos* (gestos, expressões faciais, contato corporal, mimetismo) e de *sons* (voz, choro, riso, balbucios, vocalizações, palavras, entonação), ou seja, ela é uma linguagem que se materializa na movimentação do corpo, sendo, portanto, uma linguagem corporal. Nogueira nos lembra que “toda comunicação humana implica em algum tipo de movimento” (NOGUEIRA, 2008, p. 19), logo, *o corpo infantil em movimento é a linguagem do bebê*.

Em seus estudos, Garanhani (2004, 2008) afirma que, na pequena infância, o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem da criança, na medida em que ela “transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação” (GARANHANI; NADOLNY, 2015a, p. 1009). Nesse sentido, o corpo em movimento é essencial para o desenvolvimento físico-motor infantil, mas também se constitui como uma linguagem, construída no processo sociocultural do meio no qual a criança está inserida.

O movimento é uma linguagem que possibilita à criança o conhecimento do mundo que a cerca, incluindo relações com as pessoas e os objetos.

O desenvolvimento social das crianças é um processo permanente e, para isto, as diferentes práticas de movimento tem papel fundamental, pois proporcionam as inter-

relações, o diálogo, a convivência em grupos e a expressão de ideias e sentimentos, favorecendo a comunicação entre elas (GARANHANI, NADOLNY, 2015b, p. 284).

Volochínov (2013, p. 149) nos lembra que “sem a linguagem, sem uma enunciação bem definida, verbal ou gestual, não existe expressão; assim como não existe expressão sem uma real situação social com participantes reais. Nesse sentido, o autor destaca o caráter corporal que envolve a expressão e adota o termo *expressão avaliativa* que consiste em uma avaliação que é transmitida de forma material através do movimento do corpo, ou seja, através dos gestos e entonações conseguimos expressar o sentido dos nossos enunciados. O autor afirma, ainda, que a entonação é um elemento inseparável do mundo social da criança e “apenas na unidade material indivisível deste pequeno mundo social a entonação pode ser estudada e compreendida como fato objetivo (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 243), como por exemplo o choro do bebê que pode ter diferentes sentidos que são percebidos pelo outro através das diferentes entonações por ele utilizadas.

Dessa forma, para compreender os enunciados dos bebês, que se manifestam através do corpo, ou seja, por meio de sons e movimentos, precisamos considerar os elementos que o Círculo de Bakhtin chama de contexto extraverbal: o espaço, os sentidos e os valores, além do auditório social, ou seja os interlocutores que participam da enunciação, e compreender que o enunciado de um sujeito é resultado das inúmeras relações estabelecidas entre ele e diferentes pessoas que fizeram/fazem parte da sua vida – o outro. São as diversas vozes sociais que nos constituem.

Assim, podemos afirmar que as relações que viabilizam a comunicação no contexto do CMEI são as dialógicas, ou seja, as que permitem a troca, a alternância entre os interlocutores e que, no caso dos bebês, ocorrem pelo *movimento do corpo*, que inclui a movimentação dos dedos, braços, expressões faciais, mas também a movimentação do aparelho fonador que permite a emissão de sons, balbucios e palavras. Se a linguagem é produzida pelo corpo, logo o corpo é produto e produtor de sentido. É por meio de seus movimentos que o bebê se expressa e, ao mesmo tempo, dá sentido à comunicação expressa pelo outro. Não se trata de dicotomizar o corpo (corpo e mente), mas de tratá-lo em toda a sua abrangência. Bakhtin (2011) nos lembra que viver significa participar do diálogo e, “nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Aqui, vale a pena retomar a ideia central da teoria de Wallon que integra os campos funcionais da afetividade, do movimento e da cognição, em interação com o meio. Desconsiderar a integração e interdependência desses campos na constituição da linguagem e,

consequentemente, na constituição da pessoa é um equívoco que pode prejudicar o desenvolvimento dos bebês.

Nas palavras de Nogueira (2008, p. 122) “sendo o verbo a consequência de um processo cognitivo que inclui todo o corpo, [...] não é possível um aprendizado harmônico da linguagem verbal sem antes aprendermos sobre nosso corpo, nos apropriarmos dele e o sentirmos como parte importante de nossas mentes”. A linguagem é resultado dessa interdependência entre os campos da cognição, do ato motor e da afetividade. Esses elementos precisam ser considerados para compreendermos os sentidos dos enunciados dos bebês. No caso de Isadora, por exemplo, que fez carinho na cabeça de Fernando, que chorava, podemos perceber, através do seu gesto de passar a mão sobre a cabeça do colega, o ato motor, carregado de afetividade, no sentido de que ela foi afetada pelo choro (enunciado) do outro, e a cognição – que a fez pensar de que forma poderia acalantar o colega. Além de considerar também o meio que, entre outros fatores do contexto no qual a criança está inserida, deve levar em conta a presença e influência do outro como referência para Isadora (talvez ela já tivesse presenciado tal atitude em uma situação semelhante).

Esse movimento expressivo de Isadora, carregado de afetividade e intencionalidade, nos faz pensar a intenção do movimento do corpo, o movimento como linguagem: *o gesto*. Volochínov (2013) considera o gesto como movimento significativo do corpo. Diferente de um movimento qualquer como passar a mão para arrumar o cabelo, por exemplo, o movimento de Isadora de passar a mão sobre a cabeça de Fernando enquanto ele chorava, teve um objetivo e um sentido, que só pode ser compreendido considerando o contexto extraverbal da situação.

Nesse sentido, os gestos podem ser considerados como os movimentos produzidos pelo corpo (dedos, mãos, braço, expressões faciais) com a finalidade de comunicar. O gesto que inicialmente aparece sozinho e, depois, passa a ser acompanhado pela palavra, apoia nossa linguagem durante toda a vida.

Ao nos atentarmos para o corpo em movimento, enquanto linguagem, não devemos nos restringir apenas aos bebês ou crianças pequenas, mas a todas as faixas etárias, uma vez que o nosso corpo e sua movimentação comunicam e interagem durante toda nossa vida. Nogueira (2008) traz uma importante reflexão sobre como o corpo vem sendo considerado e menciona que

infelizmente, devido aos equívocos culturais, a atividade corporal como meio de comunicação com o próprio corpo vem sendo negligenciada, sucumbindo a um

conceito de aprendizado como fenômeno exclusivamente abstrato e simbólico. Valoriza-se a palavra e os números como objetos completos em si, esquecendo-se de que eles são códigos para representar fenômenos mentais que os procederam. Como tentativas de reintegração do corpo à totalidade do ser humano, percebemos uma infinidade de abordagens da expressão corporal exteriorizada, do movimento como performance para comunicar algo às outras pessoas, mas encontramos poucas abordagens do movimento muscular como gerador de informações internalizadas e implementadas na forma de cognição e linguagem verbal” (NOGUEIRA, 2008, p. 21).

Se no caso dos bebês percebemos que, lamentavelmente, essa linguagem expressa pelo movimento corporal nem sempre acaba sendo considerada pelo seu interlocutor, que dirá no caso das crianças maiores, inclusive do Ensino Fundamental, que precisam, desde cedo, controlar seus corpos e focar na cognição, pois acredita-se, equivocadamente, que o ato motor pode prejudicar a aprendizagem. Precisamos considerar que os bebês interagem, aprendem e constroem conhecimentos muito antes mesmo de falarem. Eles sentem, experimentam, descobrem, conhecem a si mesmos, as coisas, aos outros e ao mundo pelo corpo. E essa linguagem é constitutiva das relações. Wallon (1971) nos lembra que

[...] a linguagem, embora ligada à existência e à maturação dos centros cerebrais – sem os quais não se desenvolveria – só se realizam, entretanto, em datas muito mais variáveis, segundo os sujeitos. Por certo, isto se deve à uma dependência diante dos estímulos exteriores; dependência esta, íntima, múltipla, diversa, pondo em jogo, por conseguinte, não somente o ambiente como também reações em face deste ambiente e que podem ser específicas para cada criança. A linguagem implica conexões intelectuais superpostas às sensório-motoras, ou seja, um sistema complexo, variável intensamente de sujeito para sujeito (WALLON, 1971, p. 255-256).

Com isso o autor destaca a especificidade de cada criança, seu ritmo e desenvolvimento próprio, o que faz com que cada uma, mesmo da mesma faixa etária, esteja em um processo único de desenvolvimento. Contudo, o autor chama a atenção para a importância do meio, no desenvolvimento da criança como um todo e, especificamente para este estudo, no desenvolvimento da linguagem. De que forma o meio da instituição educativa para a criança pequena tem contribuído enquanto um ambiente que propicia o desenvolvimento e leitura das diferentes linguagens através das quais ela se comunica durante o processo de desenvolvimento? Mesmo compreendendo que a criança se manifesta por diferentes linguagens, nós, adultos, temos nos esforçado para buscar compreender os sentidos de suas linguagens, o seu querer-dizer? Buscamos estabelecer com elas uma relação dialógica e de escuta atenta?

Uma cena que marcou minha permanência com as crianças e me faz refletir sobre essas perguntas foi o episódio em que Isabela solicita meu auxílio para ir ao banheiro. Ela me fala, da sua maneira, sobre a necessidade que tem de ir ao banheiro. Infelizmente, a rotina

extenuante com os bebês acaba afastando nosso olhar das sutilezas e minúcias dos enunciados infantis. Cabe destacar o papel do interlocutor, no sentido de acolher e buscar compreender o enunciado infantil. Segundo Ponzio (2011),

a escuta não é exterior à palavra, uma concessão, uma iniciativa de quem a recebe, uma escolha, um ato de respeito diante dele. A escuta é, portanto, a arte da palavra, o seu fazer, o seu ofício, a sua atitude, a sua prerrogativa, o seu modo peculiar de ser. O pior mal que pode acontecer à palavra é a ausência de escuta, a ausência de interlocutor – não o calar que, ao contrário, é justamente condição da escuta, mas o silêncio (PONZIO, 2011, p. 8).

Estabelecer uma relação dialógica com as crianças pressupõe reconhecê-las como capazes, competentes e falantes (usuárias das mais diversas formas comunicativas para isso), ouvir os ditos e não ditos e considerar cada enunciado como único e irrepetível, com um sentido específico. Portanto,

a forma como Wallon articula movimento/emoção/cognição com sua base orgânica/corpórea instrumentaliza a educadora para descobrir diferentes formas de dar e receber ‘afeto’, tais como, toque epidérmico, toque da voz, toque do olhar. O desenvolvimento destas diferentes formas de linguagem e de contato requer profissionais conscientes da importância das mesmas e com condições de exercê-las enquanto pessoas (CERISARA, 1997, p. 49).

Essa sensibilidade do profissional que atua com crianças pequenas é primordial para garantir a afetividade, no sentido walloniano do termo, e relações dialógicas, como enfatiza o Círculo de Bakhtin. Precisamos “ampliar o pensar sobre a forma e a força das relações que os bebês estabelecem entre si, principalmente quando, ao se olharem e trocarem gestos e risos, criam e aprendem entre si formas de comunicação” (NORNBERG, 2013, p.110). São formas únicas, singulares e extremamente ricas.

Espero que esse estudo possa contribuir para dar mais visibilidade aos bebês e ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem em um ambiente educativo coletivo. É importante perceber que, se os bebês constroem sua linguagem de uma maneira corporal, através de sons e movimentos caracterizados em gestos, esse corpo, visto de forma integral, precisa ter espaço e tempo na instituição de educação. Espaço significa evitar a restrição, limitação e cerceamento corporal. E viabilizar tempo para que o bebê possa descobrir e conhecer a si mesmo, ao outro e ao mundo, tendo em vista que “a língua materna não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111), ou seja, a criança não adquire a língua, ela penetra na língua.

Por isso, estar imersa em um ambiente que viabilize o uso da linguagem, nas mais diversas formas, possibilita que o bebê construa a sua comunicação e aprendizagem.

Almejo, ainda, que as discussões aqui levantadas possam fomentar um repensar sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, de forma que contemple e valorize a linguagem comunicativa dos bebês e contribuir também na discussão sobre a formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, por meio de reflexões sobre elementos ausentes ou pouco trabalhados na formação inicial e/ou continuada desses profissionais.

As *interações dialógicas* precisam ser consideradas como um *princípio educativo* em todos os níveis de ensino. Uma relação na qual a pessoa participa de forma integral “e com toda a vida: com os olhos, lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2011, p. 348). Nessa perspectiva, reconhecer o bebê como um interlocutor capaz e competente, que se comunica através do movimento do corpo, visto de forma integral, e que constrói e aprende sua linguagem em permanente interação com os outros é o primeiro passo para isso. Bakhtin (2011) afirma que

[...] esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se constituísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Essa é a ideia fundamental para o estabelecimento do diálogo entre bebês e adultos: os bebês nos falam, do seu modo e através de diferentes formas, ou seja, com enunciados próprios, as suas vontades e/ou necessidades e a suas visões de mundo, e esperam de nós uma resposta/ uma atitude responsiva ativa. Compreender os seus enunciados é o nosso grande desafio.

E, como nos diz Wallon, “este trabalho nunca estará terminado enquanto nossos conhecimentos progridem” (WALLON, 2008, p. 110). Mais do que aprender sobre os bebês, termino essa experiência aprendendo com eles e seus enunciados! E que, cada vez mais, possamos *auscultar* suas *vozes sociais*: seus ditos e não-ditos. “Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes e relações dialógicas entre elas” (BAKHTIN, 2011, p. 409-410). Faço minhas as palavras dele.





FRAME 6

## REFERÊNCIAS

ALBANO, Paula. O que é um bebê? In: NOGUEIRA, Fernanda (org.). **Entre o singular e o coletivo**: o acolhimento de bebês em abrigos. - 1. ed. - São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de Conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O corpo na perspectiva do coordenador pedagógico. **Educação & Linguagem**, ano 11, n. 17, p. 117-133, jan. Jun. 2008.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de: PEREIRA, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo. Notas e prefácio de Paulo Bezerra, 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, 155p.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de: BERNARDINI, A. et. al. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Romance I**: a estilística. São Paulo: Editora 34, 2015b.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Consulta pública. MEC. Agosto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRAGAGNOLO, Adriana. Linguagem verbal e interação com crianças de zero a três anos: as pesquisas da região sul. **X Anped Sul**, Florianópolis, out. 2014. P. 01-18.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS. **Relatório de pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. MEC/UFRGS. Brasília, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4162-relat-seb-producao-academica-praticas-pedagogicas-ei&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4162-relat-seb-producao-academica-praticas-pedagogicas-ei&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 15/01/2016.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/UFRGS. Brasília, 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em 15/01/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 19/02/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional comum curricular**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 25/10/2016.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, p. 268-280, Ago./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a16>. Acesso em 14/11/2016.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicologia USP**, 2007, 18(2), 99-133.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CASTRO, Gilberto. Bakhtin e a análise do discurso. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas**. Uberlândia: EDUFU, 2010. P. 89-118.

\_\_\_\_\_. **Discurso citado e memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo**. Chapecó: Argos, 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997.

CORSARO, Willian. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, Willian; MOLINARI, Luiza. Entrando e observando nos mundos da criança: uma reflexão sobre a Etnografia Longitudinal na educação da infância em Itália. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Editora da Escola Superior Paula Frassinetti, 2005. p. 191-213.

COSTA, Lúcia Helena Mendonça. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs.). **Henri Wallon**. Psicologia e Educação. Loyola: São Paulo, 2000.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrim. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Criança, área Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Braga, 2010.

\_\_\_\_\_. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 240-257.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica do CMEI**. Parecer n. 316/09 de 20/02/2009. Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. Câmara Municipal. **Lei nº 12.348/07**. Altera dispositivos da Lei nº 10.190, de 28 de junho de 2001, que “institui o plano de carreira do Magistério público municipal”, institui a hora permanência para os cargos de educador e educador social, regidos pela Lei nº 12.083, de 26 de dezembro de 2006 e dá outras providências. Curitiba, PR, 16 ago. 2007. Disponível em: <[www.cm-curitiba.jusbrasil.com.br/legislacao/331065/lei-12348-07](http://www.cm-curitiba.jusbrasil.com.br/legislacao/331065/lei-12348-07)>. Acesso em 13/02/2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Ordinária nº 14.580/2014**. Reestrutura a carreira dos profissionais da educação infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba. Curitiba, PR, 22 dez. 2014. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2014/1458/14580/lei-ordinaria-n-14580-2014-reestrutura-a-carreira-dos-profissionais-da-educacao-infantil-da-prefeitura-municipal-de-curitiba?q=14580>>. Acesso em: 13/02/2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno pedagógico: oralidade**. Curitiba, 2008. (Cadernos pedagógicos de educação infantil 1).

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a. p. 35-44

\_\_\_\_\_. A efetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992b. p. 85-98.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação do Dossiê Bebês e crianças pequenas em contextos coletivos de educação. **Pro-posições**. v. 24, n. 3 (72), set./dez. 2013, p. 21-30.

DIAS, Fernanda. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição da linguagem. **Letrônica**. v.3, n.2, dez., 2010, p. 106-119.

DICIO. **Dicionário online de português**. 2009-2015. Disponível em: <<http://duvidas.dicio.com.br/entoacao-ou-entonacao/>>. Acesso em 12/06/2015.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M.; MILLROY, W.; PREISSE, J. **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, 1992, p. 201-225

FARE, Mônica de la; MACHADO, Frederico Viana; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 10/12/2014.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim. In: CARIA, T. H. **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Afrontamento: Porto, 2003.

\_\_\_\_\_. “Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez. 2010

FLABIANO-ALMEIDA, Fabíola Custódio; LIMONGI, Suelly Cecilia Olivan. O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. **Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia**, 2010; 15(3): 458-464.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica : uma visão humana da construção do conhecimento. In : FREITAS; M. T. JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?”**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_. BARBOSA, Maria Carmem Silveira. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. **Anais do IX Anped Sul 2012**. Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_e\\_Infancia/Trabalho/07\\_32\\_06\\_1234-6692-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_32_06_1234-6692-1-PB.pdf). Acesso em 14/11/2016.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr. 1999, n. 10, p. 58-78.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O espaço do movimento**: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Expressividade e emoção**: ampliando o olhar sobre as interações sociais. Revista paulista de educação Física, São Paulo, sup. 4, p. 15-31, 2001.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. O movimento da criança no contexto da educação infantil: reflexões com base nos estudos de Wallon. **Contrapontos**, vol. 6, n. 1, p. 81-93. Itajaí, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar (Orgs.). **Educação Física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. In: **Educação & realidade**, Porto Alegre, v.40, n.4, out./dez. 2015a. p. 1005-1026.

\_\_\_\_\_. Recursos para o planejamento e a formação de professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. In: **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, abril 2015b, 4(1), p. 271-292.

\_\_\_\_\_. MANRIQUE, Ana Lúcia. Divulgação de resultados da pesquisa em educação: propostas de devolutiva. In: **Actas do XIV Colóquio da AFIRSE 2006**. Para um balanço da investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas. Lisboa, 2006.

\_\_\_\_\_; MARTINS, Rita de Cassia; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In: GARANHANI, Marynelma Camargo; ENS, Romilda Teodora (Orgs.) **Pesquisa com crianças e formação de professores**. Curitiba: PUCPress, 2015.

GARCIA, Tania Mikaela. **[.ñCEis'teICE]** Processo ou desvio? **Working papers em linguística**. UFSC, n. 8, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6300/5839>. Acesso em 22/02/2016.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS; M. T. JOBIM E SOUZA, S;

KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Introdução – o mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERBELLI, Aline Elise. **Desenvolvimento do contato ocular em bebês de zero a quatro meses**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche**. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, jul. set. 2009, 20 (3), 313-336.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Wallon e a Psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010. p. 31- 42.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

GREGÓRIO, Sérgio Biagi. **Dicionário de Linguística**. s.d. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/dicionariodelinguistica/entonacao>>. Acesso em: 12/06/2015.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 41-78, julho/1999.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS; M. T. JOBIM E SOUZA, S; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

JOBIM E SOUZA, Solange; CASTRO, Lucia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

JOBIM E SOUZA, Solange; PORTO E ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 2003, p. 73-96.

LESTRADE, Agnès de. **A grande fábrica de palavras**. Tradução de Carlos Aurélio e Isabelle Gamin. Belo Horizonte: Aletria, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington. Vygotsky e Bakhtin/Volochínov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs.). **Henri Wallon. Psicologia e Educação**. Loyola: São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, p. 11-30.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.

MONTEIRO, Tatiane Lopes. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, Judith. **Do movimento ao verbo: desenvolvimento cognitivo e ação corporal**. São Paulo: Annablume, 2008.

NORNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 99-113, dez. 2013. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000300007>. Acesso em 07/10/2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Orientações curriculares e propostas pedagógicas Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. In: Ministério da Educação. **Um salto para o futuro**. Educação de crianças em creche. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009, p. 32-36.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. *Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação*. São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Pesquisa com crianças. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.) **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PESSÔA, Luciana Fontes. **Fala materna em cenários comunicativos específicos e o desenvolvimento da linguagem: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.



PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança pequena na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2006.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

POYATOS, Fernando. **La comunicación no verbal II**: paralenguaje, kinésica e interacción. Istmo: Madrid, 1994.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche**: o que falam as crianças do berçário? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006

\_\_\_\_\_. **As crianças em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

\_\_\_\_\_. Conhecendo a criança no berçário: suas tramas, investigações e interlocução ativa. In: RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a, p. 43-57.

\_\_\_\_\_. Ampliando recursos expressivos. In: RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b, p. 92-111.

RIZATTO, Agueda Beatriz Pires. Quem são os bebês de hoje? Eles são ou estarão diferentes?. **Interface (Botucatu)** [online]. 1998, vol.2, n.2, pp.227-232. ISSN 1807-5762. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32831998000100023](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831998000100023). Acesso em: 31/08/2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51

\_\_\_\_\_. **Descaminhos da democratização da educação da infância**. Comunicação apresentada no Congresso Educação e Democratização, nos dias 2 e 3 de maio de 2007. Aveiro, Portugal.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 437-464.

SANTOS, Nubia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SCUDELER, Adriane Pereira Borges. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês**: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. Dissertação (Educação), Universidade Estadual Paulista. Marília, 2015

SCHMIDTT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”** As relações sociais de bebês num contexto da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A instauração da criança na linguagem**: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Educação de crianças em creches. In: Ministério da Educação. **Um salto para o futuro**. Educação de crianças em creche. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009, p. 5-16.

SESTINI, Ana Elisa. **Interação social e comunicação no primeiro ano de vida**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOBRAL, Adail. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOVICZ, Anete. Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Goiânia – GO.

TOMÁS, Catarina. Investigação com crianças. In: **Há muitos mundos no mundo**: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Afrontamento, 2011.

VIANA, Karine Maria Porpino. **Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento na comunicação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. BAKHTIN, Mikhail. A Palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 145-181.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **As origens do caráter na criança.** Os prelúdios do sentimento de personalidade. Tradução de Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da criança.** Tradução de Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Universidade Vega, 1979.

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n.1, p. 21-39. Jan. jun./2007.

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFISSIONAL)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**(Profissionais do berçário)**

Eu, Viviane Maria Alessi, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você a participar de um estudo intitulado “A gestualidade na construção da linguagem oral de bebês”.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar a linguagem utilizada pelos bebês de 10 a 24 meses, que inclui gestos e oralidade, e perceber as relações comunicativas estabelecidas com os outros (adultos e crianças), observando como as crianças utilizam o corpo nesta comunicação.
- b) Caso participe da pesquisa, será necessária sua autorização para que a pesquisadora possa observar, fotografar e filmar as práticas comunicativas das quais as crianças participam no CMEI. Esses procedimentos ocorrerão duas vezes por semana, com duração de 3 a 4 horas por dia, a depender das propostas realizadas e/ou rotina das crianças.
- c) A pesquisa tem previsão de um ano de duração, podendo ter esta duração alterada em função dos dados coletados. A recolha dos dados para a pesquisa ocorrerá através de observações da pesquisadora e, eventualmente, filmagens e fotografias das situações comunicativas das crianças, no período em que permanecem no CMEI.
- d) Algumas crianças poderão manifestar desconforto com a presença da pesquisadora em sala, ou diante do equipamento utilizado (máquina fotográfica), e serão respeitadas, evitando-se aproximações ou filmagens até que sintam-se seguras e estejam acostumadas com a presença da pesquisadora.
- e) Esperamos que os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa possibilitem conhecer mais sobre os bebês e o processo comunicativo que estabelecem com outras crianças e adultos com os quais convivem no ambiente educativo. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiada com o resultado da pesquisa, mas o mesmo poderá contribuir para o avanço científico.
- f) A pesquisadora Viviane Maria Alessi, pedagoga, mestre em educação e responsável por este estudo poderá ser contatada no Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade, localizado na Rua Santa Bertila Boscardin, 213, no horário das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas, ou pelos telefones 3374-5012 ou 9922-6631, ou, ainda, pelo email [vivialessi@hotmail.com](mailto:vivialessi@hotmail.com) para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução do termo de consentimento livre e esclarecido assinado.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
 em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
 Saúde/UFPR.  
 Parecer CEP/SD-PB.nº 870932  
 na data de 13/11/2014

Rubricas:	
Sujeito da Pesquisa	_____
Pesquisador Responsável	_____
Orientador	_____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR  
 Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240  
 Tel (41)3360-7259 - e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

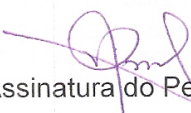
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: a pesquisadora responsável e sua orientadora. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. As imagens obtidas durante as observações em sala poderão compor o relatório final da tese e outras publicações/eventos científicos, com o objetivo de ilustrar as diferentes manifestações comunicativas dos bebês. Após o encerramento da pesquisa, o conteúdo será desgravado ou destruído.
- i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- j) Quando os resultados forem publicados não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão traga prejuízos para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

  
Assinatura do Pesquisador

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 870.932  
na data de 13 / 11 / 2014

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_ Orientado \_\_\_\_\_

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240  
Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br



**APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL LEGAL)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Responsável legal)**

Eu, Viviane Maria Alessi, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estou convidando o(a) seu(sua) filho(a), que frequenta a turma de berçário do CMEI Maria Viezzer, a participar de um estudo intitulado “A gestualidade na construção da linguagem oral de bebês”.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar a linguagem utilizada pelos bebês de 10 a 24 meses, que inclui gestos e oralidade, e perceber as relações comunicativas estabelecidas com os outros (adultos e crianças), observando como as crianças utilizam o corpo nesta comunicação.
- b) Caso seu(sua) filho(a) participe da pesquisa, será necessária sua autorização para que a pesquisadora possa observar, fotografar e filmar as práticas comunicativas das quais as crianças participam no CMEI. Esses procedimentos ocorrerão duas vezes por semana, com duração de 3 a 4 horas por dia, a depender das propostas realizadas e/ou rotina das crianças.
- c) A pesquisa tem previsão de um ano de duração, podendo ter esta duração alterada em função dos dados coletados. A recolha dos dados para a pesquisa ocorrerá através de observações da pesquisadora e, eventualmente, filmagens e fotografias das situações comunicativas das crianças, no período em que permanecem no CMEI.
- d) Algumas crianças poderão manifestar desconforto com a presença da pesquisadora em sala, ou diante do equipamento utilizado (máquina fotográfica), e serão respeitadas, evitando-se aproximações ou filmagens até que sintam-se seguras e estejam acostumadas com a presença da pesquisadora.
- e) Esperamos que os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa possibilitem conhecer mais sobre os bebês e o processo comunicativo que estabelecem com outras crianças e adultos com os quais convivem no ambiente educativo. No entanto, nem sempre você e seu (sua) filho (a) serão diretamente beneficiados com o resultado da pesquisa, mas o mesmo poderá contribuir para o avanço científico.
- f) A pesquisadora Viviane Maria Alessi, pedagoga, mestre em educação e responsável por este estudo poderá ser contatada no Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade, localizado na Rua Santa Bertila Boscardin, 213, no horário das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas, ou pelos telefones 3374-5012 ou 9922-6631, ou, ainda, pelo email [vivialessi@hotmail.com](mailto:vivialessi@hotmail.com) para esclarecer eventuais dúvidas que o Sr./Sra. possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 070 932  
na data de 13/11/2014

Rubricas:  
Responsável legal \_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_  
Orientador \_\_\_\_\_ Orientado \_\_\_\_\_

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR  
Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP:80060-240  
Tel (41)3360-7259 - e-mail: [cometica.saude@ufpr.br](mailto:cometica.saude@ufpr.br)

## APÊNDICE 3 – LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE AS LINGUAGENS DOS BEBÊS

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ÁREA	ANO	LOCAL
GAMA, Algael Juliana Aparecida	Fala e ação no cuidado materno ao bebê	Dissertação	Linguística	1989	UNICAMP
CRUZ, Maria Nazaré	Palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche*	Dissertação	Educação	1995	UNICAMP
CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra	Da voz a língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê	Tese	Linguística	1999	UNICAMP
LAMEGO, Denyse Telles da Cunha	O bebê hospitalizado e sua linguagem: dimensão não-verbal da comunicação	Dissertação	Saúde da criança	2001	Fundação Oswaldo Cruz
GILBERTO, Lara Denise Parada	Uma proposta de detecção de alterações sensório-motoras e de fala e linguagem em unidades básicas de saúde	Dissertação	Ciências médicas	2001	UNICAMP
GLASS, Maria Helena Figueira	Linguagem e surdez: no período dos proto-jogos de linguagem	Tese	Linguística	2002	UNICAMP
CARVALHO; Ana M.; PEDROSA, Maria Isabel	Precursos filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares.	Artigo	Educação Psicologia	2003	Revista de Ciências humanas.
RAMOS, Tacyana Karla Gomes.	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?*	Dissertação	Educação	2006	UFPE
BRESSANI, Maria Cristina Lemes	A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida*	Dissertação	Psicologia	2006	UFRGS
CAMERA, Hildair Garcia	Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*	Dissertação	Educação	2006	UFRGS
GERBELLI, Aline Elise	Desenvolvimento do contato ocular em bebês de zero a quatro meses.	Dissertação	Linguística	2006	USP
SILVA, Carmem Luci da Costa	A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem	Tese	Letras	2007	UFRGS
ALBERTO, Vanessa	Imagem corporal: corpolinguagem	Dissertação	Linguística	2007	UNICAMP
GUIMARÃES, Daniela	Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*	Tese	Educação	2008	PUC-Rio de Janeiro
PESSÔA, Luciana Fontes	Fala materna em cenários comunicativos específicos e o desenvolvimento da linguagem: um estudo longitudinal.	Tese	Psicologia	2008	UERJ
SCHMITT, Rosinete Valdeci	“Mas eu não falo a língua deles!” As relações sociais de bebês num contexto da educação infantil*	Dissertação	Educação (Bakhtin)	2008	UFSC
VIANA, Karine Maria	Observando crianças e refletindo sobre o papel do movimento	Dissertação	Psicologia	2008	UFPE

Porpino	na comunicação*		<b>(Wallon)</b>		
SISTINI, Ana Elisa	Interação social e comunicação na primeira infância*	Tese	Psicologia	2008	USP
BUHLER, Karina Elena Cadioli Bernardis	Desenvolvimento cognitivo e de linguagem expressiva em bebês pré-termo muito baixo peso em seus estágios iniciais	Tese	Medicina	2008	USP
SANDRI, Mirtes Adiles; MENEGHETTI, Simone Lorelei; GOMES, Erissandra	Perfil comunicativo de crianças entre 1 e 3 anos com desenvolvimento normal de linguagem	Artigo	Fonoaudiologia	2009	Rev. CEFAC. 2009
NOGUEIRA, Susana Engelhard	A gênese da comunicação gestual e o desenvolvimento sociocognitivo: um estudo longitudinal.	Tese	Psicologia Social	2009	UERJ
ROMERO, Elisabeth Leone Gandini	O gesto como imagem e a imagem como gesto: a gestualidade das mãos na comunicação.	Tese	Comunicação e Semiótica	2009	PUC-São Paulo
PEDROSO, Fleming Salvador; ROTTA, Newra Tellechea; DANESI, Marlene Canarim; AVILA; Lia Nunes de; SAVIO, Carla Baggio	Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida	Artigo	Fonoaudiologia Neuropediatria	2009	Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia, 2009;14(1):22-5
FERREIRA JUNIOR, Jose Temístocles	A deixis pessoal nas interações mãe-bebê: a constituição do sujeito no processo de enunciação	Dissertação	Linguística	2009	UFPB
ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro	Recurso comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de caso*	Dissertação	Psicologia	2009	USP
RICHTER, S. R. BARBOSA, M.C.S.	Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.	Artigo	Educação	2010	Revista Educação Santa Maria
FLABIANO-ALMEIDA, Fabiola Custódio; LIMONGI, Suelly Cecilia Oliven.	O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down.	Artigo	Fonoaudiologia	2010	Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia
DIAS, Fernanda.	O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição da linguagem.	Artigo	Letras	2010	Letrônica
MEDEIROS, Carolina Silva de	Estilos comunicativos e interação mãe-bebê com deficiência visual	Dissertação	Psicologia social	2010	UFPB
CASTRO, Joselma Salazar de	A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil*	Dissertação	Educação <b>(Bakhtin)</b>	2011	UFSC
AMATO, Cibelle A. de Higuera; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda	Aspectos funcionais da comunicação: estudo longitudinal dos primeiros três anos de vida.	Artigo	Fonoaudiologia	2011	Sociedade Brasileira Fonoaudiologia



SERAFINI, Sybilla do Canto	O papel da mãe no processo de aquisição da linguagem: um estudo linguístico sobre a importância da relação criança-outro para a constituição do bebê falante	Dissertação	Letras	2011	UFRGS
RODRIGUES, Luciana Aparecida	O processo de (trans) formação da comunicação ao longo dos cinco primeiros meses de vida: um estudo de caso	Dissertação	Psicologia <b>(Bakhtin e Wallon)</b>	2011	USP
MARQUES, Regina Alves de Moraes	A linguagem oral na educação infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar.	Dissertação	Educação	2012	UFPR
COSTA, Carolina Alexandre	Significações em relações de bebês com seus pares de idade*	Dissertação	Psicologia	2012	USP
CARDOSO, Fernanda Guimarães Campos	Comparação da escala Brunet-Lezine modificada com as escalas Bayley- III na avaliação do desenvolvimento infantil de 0-2 anos	Dissertação	Educação Física (Ciências do Movimento Humano)	2012	UFSC
MOURA, Gabriella Garcia	“Quem não pega, não se apegar”: o acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos	Dissertação	Psicologia	2012	USP
FOCHI, Paulo Sergio	“Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein? ”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*	Dissertação	Educação	2013	UFRGS
DELGADO, Ana Cristina; MARTINS FILHO, Altino.	Bebês e crianças pequenas em contextos coletivos de educação.	Artigo	Educação	2013	Pro-posições
CRUZ, Maria Nazaré da	Gestos de carinho: corpo e afeto no desenvolvimento da criança	Artigo	Educação <b>(Bakhtin)</b>	2013	Póiesis Pedagógica, Catalão-GO
CAMARGO, Janaina Franciele	Os gestos na comunicação mãe-bebê: um estudo longitudinal	Dissertação	Psicologia social	2013	UFPB
NUNES, Laísy de Lima	Habilidades de comunicação intencional de bebês no primeiro ano de vida: um estudo a partir das percepções maternas	Dissertação	Psicologia social	2014	UFPB
FERREIRA, Patrícia Reis	Reconhecimento do próprio nome em bebês de 4 meses de idade	Dissertação	Medicina	2014	UFMG
SCUDELER, Adriane Pereira Borges	Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-social *	Dissertação	Educação	2015	Universidade Estadual Paulista

FONTE: A autora (2016)

NOTA: As pesquisas assinaladas com \* após o título, foram desenvolvidas em instituições educativas coletivas.

## ANEXO 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A gestualidade na construção da linguagem oral de bebês

**Pesquisador:** Viviane Maria Alessi **Área**

**Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 35993314.2.0000.0102

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 870.932

**Data da Relatoria:** 04/11/2014

**Apresentação do Projeto:**

Projeto vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação tendo como pesquisador principal Viviane Maria Alessi e orientadora Marynelma Camargo Garanhani. Os autores justificam a realização desta pesquisa em função da pouca exploração que é dada nas ações político-pedagógicas a crianças menores. Neste sentido, estudos que tratem das questões referentes à faixa etária de 0 a 3 anos tornam-se fundamentais para repensar as práticas desenvolvidas com as crianças bem pequenas e subsidiar políticas públicas que atendam as especificidades deste grupo social. A coleta de dados ocorrerá através da observação da rotina de 18 crianças com idades entre 10 e 24 meses de um berçário em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba. As observações serão registradas em caderno de anotações e alguns momentos serão filmados e/ou fotografados para posterior transcrição. Há previsão da permanência da pesquisadora durante 1 ano para a coleta das observações. A pesquisa busca contribuir com outros estudos relacionados à crianças bem como os processos éticos e pedagógicos que envolvem o cuidado dessas crianças. Também o estudo visa contribuir com a formação de profissionais que atuam na educação infantil em questões referentes ao desenvolvimento da linguagem infantil, em especial aos gestos e a oralidade.

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 280

**Bairro:** 2ª andar

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



Página 01 de

Continuação do Parecer: 870.932

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo os pesquisadores, são objetivos desta pesquisa, Investigar a linguagem utilizada por bebês entre 10 e 24 meses, observando como utilizam o corpo na comunicação com adultos e outras crianças;

- Analisar o papel do gesto e da oralidade na comunicação dos bebês que frequentam a instituição de educação infantil;
- Estudar, a partir da revisão de literatura, sobre a gestualidade na construção da linguagem oral.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os pesquisadores apontam como riscos a utilização de câmeras como possibilidade de interferência no ambiente e rotina das crianças, além da própria presença do pesquisador. Entretanto, como o foco da pesquisa é a análise do comportamento e relações inter-pessoais do bebê a utilização deste aparato é necessário para a coleta dos dados. Os autores também ressaltam que não poderão utilizar códigos durante as filmagens já que este fato pode desconsiderar sua identidade. Somente em casos onde o representante legal não autorizar a divulgação do nome da criança, um nome fictício será utilizado.

Como benefício os pesquisadores esperam, além da contribuição com a temática em estudo, o compartilhamento do material coletado junto aos profissionais e à família.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados e encontram-se adequados.-Foi anexada a declaração final modelo CONEP, onde o Coparticipante declara ter lido e concordar com o Parecer deste CEP/SD.

**Recomendações:**

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - SETOR DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo

Página 02 de

Continuação do Parecer: 870.932

reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 13 de Novembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**IDA CRISTINA GUBERT**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Padre Camargo, 280

**Bairro:** 2ª andar

**UF:** PR

**Município:** CURITIBA

**Telefone:** (41)3360-7259

**CEP:** 80.060-240

**E-mail:** cometica.saude@ufpr.br